



المشروع القومي للترجمة

الأطفال والتكنولوچيا والثقافة

تأثير الوسائل التكنولوچية على الحياة اليومية للأطفال

تحرير: إيان هاتشباي وجو موران - إليس

ترجمة: دعاء محمد صلاح الدين الخطيب

مراجعة: زين العابدين فؤاد

710

الأطفال والتكنولوجيا والثقافة

نحن فى حاجة إلى الاندماج مع احتمالات معقدة عند التحدث عن الأطفال والتكنولوجيا، حيث إن التكنولوجيا فى حد ذاتها ليست محدودة. وفيما يخص علم اجتماع التكنولوجيا تطورت الرؤية، حيث إنه بطرق متعددة تتداخل العمليات الاجتماعية وخصائص الصناعات التكنولوجية وتتشابك. هذا الوضع متناقض مع الموقف الحتمى التكنولوجى الأول، حيث تم افتراض أن الخصائص الملازمة للتكنولوجيا تمتلك مؤثرات متحولة لانهائية على الهياكل الاجتماعية. على النقيض بدأ الوضع الهيكلى الاجتماعى من وجهة نظر أن الخصائص المحددة لأية تكنولوجيا ممنوحة، وكذلك علاقتها بالهياكل الاجتماعية تم بناء كل منها بشكل اجتماعى نتيجة النطاق الكلى للعوامل الاجتماعية وعملياتها.

المشروع القومى للترجمة

الأطفال والتكنولوجيا والثقافة

تأثير الوسائل التكنولوجية على الحياة اليومية للأطفال

تحـرير : إيان هاتشباى، و جو موران-إليس

ترجمـة : دعاء محمد صلاح الدين الخطيب

مراجعة : زين العـــابدين فـــؤاد



٢٠٠٥

المشروع القومى للترجمة

إشراف : جابر عصفور

- العدد : ٧١٠
- الأطفال والتكنولوجيا والثقافة
تأثير الوسائل التكنولوجية على الحياة اليومية للأطفال
- إيان هاتشباى ، و جو موران-إليس
- دعاء محمد صلاح الدين الخطيب
- زين العابدين فؤاد
- الطبعة الأولى: ٢٠٠٥

هذه ترجمة كتاب :

Children, Technology and Culture :

The Impacts of Technologies in Children's Everyday Lives

Edited by: Ian Hutchby and Jo Moran - Ellis

شارع الجبلاية بالأوبرا – الجزيرة – القاهرة ت ٧٣٥٢٣٩٦ فاكس ٧٣٥٨٠٨٤

El Gabalaya St. Opera House, El Gezira, Cairo

Tel : 7352396 Fax : 7358084

المحتويات

الموضـوع | الصفحة

الجزء الثاني:

وسائل التكنولوجيا فى محيط/أو كنوع من التفاعل

الجزء الثالث:

وسائل تكنولوجيا وثقافات الطفولة

الجداول و الرسوم

الجـــداول

الرســـــوم

المساهمون

فرن كاساس Ferran Casas : أستاذ محاضر فى كلية العلوم التعليمية، ومدير معهد أبحاث دراسات قيمة الحياة، جامعة جيرونا، كاتالونيا، إسبانيا.

كارن م. كلارك Karen M. Clarke : باحث فى قسم الحاسب، جامعة لانكستر، بريطانيا.

أمبر ديلاهوك Amber Delahooke : باحث مساعد فى مركز دراسة الصحة، جامعة برونل، بريطانيا.

كرى فيسر Keri Facer : مدرس فى كلية الدراسات العليا للتعليم، جامعة بريستول، بريطانيا.

ديف فرانسيس Dave Francis : أستاذ محاضر فى قسم علم الاجتماع، مانشستر، جامعة متروبوليتان، بريطانيا.

جون فرلونج John Furlong : أستاذ التعليم فى كلية العلوم الاجتماعية، جامعة جراديف، بريطانيا.

روث فرلونج Ruth Furlong : أستاذ محاضر فى قسم الوسائط والثقافة المرئية، جامعة والاس، نيوبورت، بريطانيا.

كارميلو جاريتاناندیا Carmelo Garitaonandia : أستاذ الصحافة، جامعة باسكو كانترى، بيلبوا، إسبانيا.

تيرى أ. هيمينجز Terry A. Hemmings : باحث وأستاذ مساعد فى معهد دراسات الاتصالات، جامعة ليدز، بريطانيا.

سارة هولوواى Sarah Holloway : مدرس فى قسم الجغرافيا، جامعة لاوف بوروف، بريطانيا.

إيان هاتشباى Ian Hutchby : أستاذ محاضر فى قسم العلوم الإنسانية، جامعة برونل، بريطانيا.

أن جونز Ann Jones : أستاذ محاضر فى معهد التكنولوجيا التعليمية، الجامعة المفتوحة، بريطانيا.

باكستى جوارستى Paxti Juaristi : باحث ومدرس فى كلية العلوم الاجتماعية والاتصالات، جامعة باسكو كانترى فى بيلبوا، إسبانيا.

ريتا كويكالينن Ritta Koikkalainen : مساعد باحث فى وحدة أبحاث الثقافة المعاصرة، جامعة جيفاسكيلا، فنلندا.

نيك لى Nick Lee : مدرس فى كلية العلاقات الاجتماعية، والمدير المنتدب لمركز النظرية الاجتماعية والتكنولوجيا، جامعة كيلى، بريطانيا.

ليز مار Liz Marr : مدرس فى قسم علم الاجتماع، جامعة سورى، بريطانيا.

جو موران-إليس Jo Moran-Ellis : مدرس فى قسم علم الاجتماع، جامعة سورى، بريطانيا.

خوزيه أ. أوليجا Jose A. Oleaga : باحث ومدرس فى كلية العلوم الاجتماعية والاتصالات، جامعة باسكو كانترى، بيلبوا، إسبانيا.

ديفيد أوزول David Oswell : مدرس فى قسم علم الاجتماع، كلية جولد سميث، بريطانيا.

آلان براوت Alan Prout : محرر مجموعة مستقبل الطفولة، ومدير برنامج ESRC للأطفال من ٥-١٦ ، أستاذ علم الاجتماع فى جامعة ستيرلينج، بريطانيا.

إما برايس Emma Price : باحثة مساعدة في معهد التكنولوجيا التعليمية سابقًا، الجامعة المفتوحة، بريطانيا، والآن تعمل طبيبة نفسية في سجن باركهيرست.

ديف راندل Dave Randall : مدرس في قسم علم الاجتماع، جامعة مانشستر ميتروبوليتان، بريطانيا.

إيان روبنسون Ian Robinson : قارئ في قسم العلوم الاجتماعية، ومدير مركز دراسة الصحة، جامعة برونل، بريطانيا.

أنيكا سيونينن Annikka Suoninen : باحثة في وحدة أبحاث الثقافة المعاصرة، جامعة جيفاسكيلا، فنلندا.

دانيل سوس Daniel Süss : أستاذ باحث في معهد الاتصالات، جامعة زيورخ، سويسرا.

روزامند سازرلاند Rosamund Sutherland : أستاذ التعليم في كلية الدراسات العليا للتعليم، جامعة بريستول، بريطانيا.

جيل ڤالنتاين Gill Valentine : أستاذ الجغرافيا، جامعة شيفيلد، بريطانيا.

تمهيد [محرر سلسلة "مستقبل الطفولة"]

إن التداخل بين مصطلحى "الأطفال" و "التكنولوجيا" له رنين من القوة وكذلك الغموض المعاصر. فمن ناحية، يمكنه – خاصةً عند تركيزه على تكنولوجيا المعلومات – إثارة الرؤى الخيالية للطفولة المختلفة جذريًا عما هو معروف سابقًا: التوافق مع المعرفة السرية، والقوة الغامضة، المتصلة والمتحررة من قيود المكان. وفى الوقت ذاته، تثير هذه الرؤى مخاوف إفساد الطفولة وتحولها إلى تشويه العلاقات بين الأجيال. وقد بذلت مجهودات بحثية كثيرة للتحقيق فى تلك الادعاءات، مع حدوث أمواج تطور التكنولوجية المتتابعة: السينما والإذاعة والتليفزيون والفيديو وحاليًا الإنترنت.

وقد ساهمت الدراسات الاجتماعية الجديدة عن الطفولة مساهمة كبيرة فى هذا المجال بجذب الانتباه لدور الأطفال الفعال فى العلاقات الاجتماعية، متضمنةً استخدامهم للتكنولوجيا. فى الأساس، يمكن تطبيق هذا على أنواع عديدة من التكنولوجيا، ليس فقط فى مجال الاتصالات. ومع ذلك، تعتبر الدراسات الوسائطية فى مقدمة الدراسات التى تقوم بتوضيح كيفية قراءة وتفسير الأطفال للرسائل بشكل فعال ملائم بدلاً من أن يكونوا متلقين سلبيين ببساطة "ومتناولين للثقافة". كان هذا تصحيحًا ضروريا للنزعة إلى رؤية الأطفال باعتبارهم صفحات خالية تستطيع الوسائط أن تنقش عليها أية رسالة. ومع ذلك، يمكن أن تكون هذه الخاصية مبالغًا فيها إلى درجة أن الدور الفعال للأطفال يمكن إعادة رسمه باعتباره احتفالا بمبدأ استهلاكية الوسائط. ويتجاهل هذا المسائل الأخلاقية والسياسية بشأن قوة صناعة الاتصالات العالمية التى تهيمن عليها المصالح التجارية المشتركة.

يبرز هذا الأمر الحاجة لرؤية العلاقة بين الأطفال والتكنولوجيا طريقًا ذا اتجاهين وجوهريًا بشكل متبادل: تشكل التطورات المعاصرة وأشكال الطفولة

التكنولوجيا بشكل جزئي، وتشكلها التكنولوجيا جزئيا، في الشبكات والدوائر التي تعمل للربط بينها. ترتكز هذه النقطة على خطة عمل للتحقيق في دور التكنولوجيا الطبية في الحياة اليومية للأطفال التي قمنا (بيا كريستنسن Pia Christensen وأنا) بتطويرها في منتصف التسعينيات. لقد افترضنا أنه تجب دراسة كل من إنتاج المصنوعات الطبية اليومية (مثل النظارات والمستنشقات وأجهزة الحركة) وسياق استخدامها من قبل الأطفال في عائلاتهم ومدارسهم وعلاقات الأصدقاء. واقترحنا أنه يمكن النظر إلى هذه المجالات بشكل منفصل أو متصل كذلك، من خلال الطرق المعقدة التي تعود بالنفع من فرد لآخر. على أساس الملاحظات البشرية المبدئية في المدرسة، مع ذلك، اتضح أن الأطفال يستخدمون المصنوعات بشكل فعال مثل النظارات أو أجهزة الاستنشاق في البناء اليومي لعلاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين، سواء كان الآخرون أطفالاً أو كباراً. وقد توقعنا أن هذه الأدوات يمكن أن تعمل كما أشار إليها نيك لي Nick Lee في كتابه بتسميتها "امتدادات الطفولة"، حيث تلعب دوراً مهماً في بناء القوة والهوية والاستقلال.

كان اهتمامنا المحدد منصبًا على التكنولوجيا الطبية، ولكن من الواضح أن هذه الأفكار قد يكون لها بعض القوة في مجالات أخرى للربط بين التكنولوجيا والأطفال. بالطبع، هي تمثل فقط جزءًا من الإمكانيات الموضحة في هذا الكتاب، ولكنها مهمة بالنسبة لي على وجه الخصوص لرؤية كيفية الوصول إلى قرار بشأنها، أو تناولها، من خلال العمليات البحثية المهتمة بمدى التكنولوجيا المختلفة والسياقات المختلفة للاستخدام. تستكشف أجزاء هذا الكتاب جميعها الرابطة بين الطفولة والتكنولوجيا موضحةً كيف للأدوات أن تؤثر في كل من سياق الاستخدام وإمكانية تعديله من قبل المراحل المعقدة من الممارسة المصادفة هنا. مع التسليم بالخطوة السريعة للتغير التكنولوجي المعاصر وتضمينه في التغير الاجتماعي، هذا الكتاب يحقق مساهمة مهمة في استيجاب الفكرة الرئيسية للمجموعة التي ينتمي إليها: The Future of Childhood، "مستقبل الطفولة".

ألن براوت Alan Prout

محرر سلسلة The Future of Childhood

تقديم

الأطفال والتكنولوجيا والثقافة

يزداد تشبع الطفولة بالتكنولوجيا يومًا بعد يوم؛ من التلفاز إلى الإنترنت، ومن ألعاب الفيديو إلى "ألعاب الفيديو الدموية"، ومن أجهزة الفيديو النقالة إلى الحاسبات الشخصية. وتعمل بعض الشركات الآن على تطوير تكنولوجيا خاصة موجهة للأطفال متمثلة فى برامج الحاسب؛ حيث يُظهر الأطفال كفاءة كبيرة فى عالم مليء بأنواع التكنولوجيا فى المنزل والمدرسة والمجتمع بشكل عام.

يتطلع هذا الكتاب إلى بلورة التفاعل بين الأطفال والتكنولوجيا، حيث يطرح أسئلة مهمة حول كيفية إدراكنا لطبيعة الطفولة فى هذا المجتمع العصرى. هذا الكتاب يجمع باحثين فى مجموعة من فروع المعرفة لتعزيز إدراكنا للمفاهيم النظرية والأساليب المتعاقبة من اكتشاف العلاقة بين الأطفال والتكنولوجيا. يخاطب الكتاب أربعة جوانب من هذه العلاقة:

- دخول الأطفال عالم التكنولوجيا وأثره على العلاقات الاجتماعية.
- السياقات الهيكلية لاحتكاك الأطفال بأنواع التكنولوجيا مع التركيز على النوع والعائلة.
- آثار تفاعلات الأطفال مع الأدوات التكنولوجية.
- نشأة الأطفال والطفولة من خلال وسائط التكنولوجيا.

تعد دراسات الطفولة مجالاً يزداد الاهتمام به من خلال فروع المعرفة المتنوعة من علم الاجتماع إلى الخدمة الاجتماعية، ومن التعليم إلى علم الإنسان. هذا الكتاب القيم الجديد سيكون مثيراً للدارسين فى تلك العلوم، بالإضافة إلى المهنيين فى الخدمات الاجتماعية، الطفولة والشباب، وكذلك العاملين فى المنظمات غير الحكومية ممن يهتمون بالأطفال.

إيان هاتشباى Ian Hutchby أستاذ محاضر فى الاتصالات وعلم الاجتماع، جامعة برونل Brunel . جو موران-إليس Jo Moran-Ellis مدرس فى قسم علم الاجتماع، جامعة سورى Surrey .

مقدمة

الأطفال والتكنولوجيا والثقافة

من الواضح أن الطفولة فى حالة من التشبع المستمر بالتكنولوجيا. وكما نرى من التلفزيون إلى الإنترنت، ومن ألعاب الكمبيوتر إلى الحاسبات الشخصية، ومن مسجلات الفيديو النقالة إلى الهواتف المحمولة، يبدو أن الأطفال يرتبطون بها ويحاولون ممارسة التوافق مع هذا المدى الواسع من التكنولوجيا فى المنزل والمدرسة وفى العالم الكبير من حولهم. يطرح التفاعل المتزايد بين الأطفال والتكنولوجيا أسئلة مهمة حول كيفية فهم طبيعة الطفولة فى المجتمع المتحضر الحالى؟ وما هى طبيعة التغيرات التى يمكن أن تتيحها التكنولوجيا فى العوالم الاجتماعية للأطفال؟

فى كثير من الدراسات الاجتماعية الخاصة بالتكنولوجيا، لم يكن هناك اهتمام كبير بالأطفال فى تحليل التغيرات الكبيرة للتكنولوجيا وتأثيرها على الحياة الاجتماعية والاقتصادية اليومية. ومع ذلك، فمنذ ظهور التليفزيون والانتشار المحلى الكبير له، كان هناك بعض القلق حول ما يجب أن يشاهده الأطفال ويتعلموه من هذه الوسيلة الإعلامية الجديدة. كما يكون مثل هذا النوع من الانتباه والقلق حول علاقات الأطفال بأنواع التكنولوجيا الحديثة. وعلى وجه الخصوص، فقد أدى تعلق الأطفال بالإنترنت وألعاب الفيديو إلى خلق اهتمام عام وفهم كامل لأنواع الوسائط. ومع ذلك – فى مثل هذه التفسيرات – يبدو أن "الطفولة" و "التكنولوجيا" قد يمنحان حالة من التوافق، حيث تم اعتبار أن لكل منهما وجوداً واضحاً، ولكن له تأثيراً مباشراً على الآخر. ولكن هذا المنظور الضيق لم يكن كافياً فى فهم كل من الطفولة (جيمس James et al. 1998) والتكنولوجيا (جرنت و وولجار Grint and Woolgar 1997).

عند تناول ما أوضحته الدراسات الأخيرة لطبيعة الطفولة، فى ضوء الاكتشافات فى العديد من السياقات، فإن حالة هذه الفئة حتمًا ليست على أساس بيولوجى أو اجتماعى (جيمس ، و براوت ١٩٩٠ ، مايول ١٩٩٤ ، وهاتشبى ، و مارون – إليس ١٩٩٨، جيمس، كورسارو١٩٩٧) James and Prout 1990; Mayall 1994; Hutchby and Maron-Ellis 1998; James et al. 1998; Corsaro 1997. وهكذا عبر الثقافات المختلفة، كان هناك اهتمام بالأطفال فى فترات من التبعية فى التنظيمات الاجتماعية المتنوعة، كان الأطفال مشاركين ثقافيين بدرجات مختلفة من التميز والتكامل البينى والضمنى للأجيال، كما احتلوا حالة "الطفل" لفترات مختلفة من الوقت. علاوة على ذلك، داخل الثقافات، ظهر تأثر العديد من أشكال الطفولة بالسير الشخصية وبالعوامل الهيكلية والمدلولات الثقافية والنظرية الخاصة. نتيجة لمدى من الخلفيات الانضباطية (علم الإنسان الاجتماعى، والاجتماع، وعلم النفس الاجتماعى، وغيرها) تتلاقى تلك الاستكشافات فى منظور بنائى اجتماعى كما عرفه براوت وجيمس Prout & James (1990) بأنه "نموذج جديد فى الدراسات الاجتماعية للطفولة". وقد مثل الإطار البنائى علاجًا ضروريا لأكثر النظريات التقليدية التطورية التى اعتادت التركيز على "الطفل" بوصفه فئة عامة. ولكن التركيز اتجه أكثر إلى (الطفولة) باعتبارها حالة اجتماعية بنائية، بينما مال بشكل حاسم إلى التقليل من الحاجة إلى تحليل تجريبى للممارسات الشاملة للأطفال ذاتهم، حيث إنهم احتلوا "مجالات الفعل" حيث تظهر الكفاءة الاجتماعية للأطفال.

وبينما نزع العمل الأول فى علم اجتماع الأطفال إلى إبراز زاوية استطرادية وبناءة، فإن التضمينات المادية للطفولة الفعلية والتجريبية متساوية فى الأهمية، كما أن تحليل الترتيبات الاجتماعية والعوالم الاجتماعية للأطفال وطفولتهم تحتاج إلى دمج تلك النواحى (براوت Prout 2000). عند الحديث عن هذا الكتاب، يجب أن نكون على استعداد لاستكشاف الأوجه المشتركة بين الوجود المادى والأوضاع الاجتماعية المتقلبة

للطفولة. على سبيل المثال: إن كانت الطفولة حالة تم إنتاجها واستمرارها من خلال التفاعل والممارسات اليومية، فما أهمية التكنولوجيا الإلكترونية فى حالة أن تكون طفلاً؟ كيف يمكن أن يستغل الأطفال الوجود المادى للتكنولوجيا فى حياتهم المادية. "كمجالات للعمل" يمكنهم من خلالها إظهار وتنظيم القدرة الاجتماعية؟ وإن كان الأطفال والتكنولوجيا يتمتعان كلاهما بالوجود المادى والنظرى داخل الثقافات، فما يمكن أن تكون عليه أهمية السياق الثقافى فى توسط العلاقات بين الاثنين؟

نحن فى حاجة إلى الاندماج مع احتمالات معقدة عند التحدث عن الأطفال والتكنولوجيا، حيث إن التكنولوجيا فى حد ذاتها ليست محدودة. فى ما يخص علم اجتماع التكنولوجيا، تطورت الرؤية، حيث إنه بطرق متعددة، تتداخل العمليات الاجتماعية وخصائص الصناعات التكنولوجية وتتشابك (ماكنزى و وادمان Mackenzie and Wajcman 1985;Bijker and Law 1922). هذا الوضع متناقض مع الموقف الحتمى التكنولوجى الأول، حيث تم افتراض أن الخصائص الملازمة للتكنولوجيا تمتلك مؤثرات متحولة لا نهائية على الهياكل الاجتماعية. على النقيض، بدأ الوضع الهيكلى الاجتماعى من وجهة نظر أن الخصائص المحددة لأية تكنولوجيا ممنوحة، وكذلك علاقتها بالهياكل الاجتماعية، تم بناء كل منهما بشكل اجتماعى: نتيجة النطاق الكلى للعوامل الاجتماعية وعملياتها. وقد وصلت مثل هذه الحركة المضادة للحتمية إلى نهايتها من خلال جرنت و وولجار Grint & Woolgar 1997، اللذين ناقشا أن الأمر لا يتعلق بالحركة المضادة للحتمية ولكن المضادة للجوهرية: وهى الرؤية القائلة بعدم اعتبار المصنوعات التكنولوجية حاصلة على أية صفات ملازمة خارج حدود العمل التفسيرى؛ حيث يتحد البشر لبناء تلك المصنوعات. فى حركة تذكيرية لبعض أكثر المنظورات الجذرية فى البناء الاجتماعى للطفولة، ناقش كل من جرنت و وولجار Grint & Woolgar أن ما يعتبر "تكنولوجيا" يماثل نتيجة الاعتبارات التفسيرية، بعضها أكثر إقناعًا من غيرها، كما هى استخدامات أو تأثيرات، أو حتى الوجود المادى للتكنولوجيا فى الأماكن الاجتماعية.

مرة أخرى، حيث إن تلك الحركة الهيكلية فى غاية الأهمية، وتفتح النطاق أمام كم من الوسائل التى ترى التكنولوجيا ظواهر ثقافية وتاريخية عرضية، فإنها كما فى الأعمال الأولى لعلم اجتماع الطفولة أدت إلى نزعة للتركيز على عروض المصنوعات التكنولوجية فى إطار سياق استطرادى على حساب اهتمام تجريبى مركز متزايد بمادية تلك المصنوعات فى إطار التفاعل الاجتماعى. إن قضية كيفية بناء العروض التكنولوجية تغير من الاهتمام بالممارسات العادية الشاملة فى إطار أى من تلك المصنوعات التى تحمل فى طياتها الأهمية المطلوبة للإنسان (هاتشبى Hutchby 2001). من خلال تلك المعانى التجريبية، لا تتعلق أهمية التكنولوجيا بماهية المصنوعة التكنولوجية، أو ما تقوم بعمله على وجه التحديد، ولكن بما تتيحه أو توفره، حيث تتوسط العلاقة بين مستخدمها والأفراد الآخرين. إذن، فالسؤال المهم ليس "ما تأثير استخدام التكنولوجيا على الطفولة؟" (وهو عادةً ما يمثل اهتمام الكبار، لتكون الإجابة غالبًا حاملةً لمصطلحات الرفض)، ولكن بدلاً من ذلك، يجب أن يكون السؤال، ما وأشكال ونتائج المواجهات المحددة الواقعة بين الأطفال والتكنولوجيا؟ كيف يتفاعل والأطفال مع، وفى ضوء، عطايا التكنولوجيا؟ كيف تقيد تلك العطايا مثل تلك التفاعلات؟ وما مدى تعقيد العلاقات الناتجة عن فهمنا للأطفال ذاتهم ولأشكال التكنولوجيا؟

من خلال عدد من المناهج، تبحث الأجزاء القادمة من الكتاب مثل تلك الأسئلة وتثير أخرى. هذا الكتاب نتج عن مؤتمر للأطفال والتكنولوجيا والثقافة، وهو الذى قمنا بتنظيمه فى جامعة برونل Brunel فى عام ١٩٩٨ وقد كنا حريصين فى هذا المؤتمر على عرض بعض الأعمال التجريبية الخاصة بالأطفال ووسائل التكنولوجيا الحديثة التى كانت مطروحة فى ذلك الوقت، وطرحها ضمن إطار الأسئلة الممتدة عن العلاقات بين عوالم الأطفال الاجتماعية، والطفولة بوصفها ظاهرة ثقافية، والتكنولوجيا على مدى واسع النطاق. كذلك يتشابه الهدف من هذا الكتاب، ليس فقط ليعكس مدى الترابطات التجريبية بأشكال التكنولوجيا المتاحة للأطفال، ولكن أيضًا لاستكشاف القضايا الأساسية الاجتماعية للسياق والاحتمالات، والتحولات الاجتماعية وإعادة التشكيل، والقوة والتفاعل.

مع التسليم بسرعة التطور التكنولوجى فى العقود الأخيرة، فمن المحتمل بشكل حتمى أن تكون هناك نزعة عند الأخذ بموضوع التكنولوجيا من خلال وجهة النظر الاجتماعية، نزعة إلى التركيز على التكنولوجيا الإلكترونية، عادةً على حساب الاهتمامات الواسعة بالدور الرئيسى الذى تلعبه وسائل التكنولوجيا الأخرى فى الثقافة. هذا الكتاب - فى نهاية الأمر - يوضح دمج هذا البرنامج الشاسع من خلال مجموعة من الأجزاء التى تقوم بدراسة استخدام الأطفال وكذلك تفاعلهم مع الأنواع المختلفة لوسائل التكنولوجيا الإلكترونية عالية المستوى (الحاسبات والفيديو) وتحليل المزيد من التكنولوجيا المحدودة الدنيوية ضمن المواجهات الاجتماعية ومركزية التكنولوجيا كعامل توسطى فى الوجود الثقافى للطفولة. هذا التوسع فى الاهتمام منعكس فى التنظيم الموضوعى الكلى للكتاب. يركز الجزء الأول على العمل التجريبى حول الأطفال والتكنولوجيا الإلكترونية الحديثة، محاطة بدراسات مختلطة قومية، ووسائل التكنولوجيا الحديثة فى المنزل وكذلك فى المدرسة. ويركز الجزء الثانى على احتمالات تنوع وسائل التكنولوجيا الدنيوية الطبية، والتعليمية والبحثية وتشكيلاتها التفاعلية. وينمى الجزء الثالث الأبعاد النظرية للتكنولوجيا كوسيط، مع دراسة ارتباطاتها كامتداد للذات، وأخيراً مناقشة اتخاذ العديد من المواقف الاجتماعية مسألة الطفولة على أنها تمثل تكنولوجيا أخلاقية لوضع الأطفال داخل السياقات الثقافية المسلم بها.

تكنولوجيا جديدة وطفولة جديدة

وحيث إننا تخطينا بداية القرن الواحد والعشرين، فإن مقاومة حتمية التكنولوجيا مع الرؤية الخيالية للمستقبل التكنولوجى أمر مدهش من خلال اهتمامات المفهوم العام وكذلك وسائل الإعلام. كما تعد بلاغة عصر التكنولوجيا أمراً مقنعاً وواعداً كما هى الديمقراطية الحديثة، حيث إن المشاركة متاحة من خلال التكنولوجيا التى تتطلب ببساطة أن يكون المواطن المتحضر ذا ثقافة حاسوبية ومتصلاً بالإنترنت (انظر على سبيل المثال بيان سياسة الحكومة البريطانية الذى يدعو إلى اتصال جميع المدارس

بالإنترنت وتحقيق تكامل التعليم لديها فى نواحى المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا) (ICT)، كما ذكر فى كتاب اتصال المجتمع التعليمى Connecting the Learning Society (DFEE 1998) . ينشأ التيار الأساسى لمثل هذه الادعاءات من تناقض السياق وفصل المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا عن العلاقات الثقافية والاجتماعية. وكما ناقش موران إليس وكوبر Moran-Ellis & Cooper (2000)، تلك الرؤية المنعزلة للتكنولوجيا يصاحبها منهج بسيط لوجودها فى الأماكن التعليمية. مثل هذا المنظور يواجه تحدياً من خلال اكتشافات ظهرت فى العمل التجريبى فى الجزء الأول. فى هذه الأجزاء يتم استكشاف الأبعاد السياقية للعلاقات بين الأطفال ووسائل التكنولوجيا الحديثة من خلال دراسة مادية المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا وتأثيرها على التنظيم المكانى والزمنى فى المنزل (فيسر Facer et al.)؛ وهو تحليل لتباينات مختلطة الثقافة لاستخدام الأطفال وصغار السن وعلاقتهم بالتكنولوجيات الإلكترونية (ساس Süss et al.). ومكانة ألعاب الكمبيوتر فى الثقافات الخاصة لمجموعات الأصدقاء وكذلك ديناميكيات الأسرة فى إسبانيا (كاساس Casas). ومقاومة الارتباط بالمعلومات والاتصالات والتكنولوجيا من قبل صغار السن، خاصة البنات (فالنتاين و هولوواى Valentine & Holloway). مع تناول تلك الأجزاء مجتمعة يثار العديد من الأسئلة الرئيسية لافتراضات عادةً ما تؤيد التعليقات الخاصة بتأثير التكنولوجيا الحديثة على الأطفال والطفولة.

استخدام الأطفال للمعلومات والاتصالات والتكنولوجيا وألعاب الكمبيوتر يتخذ مكانه فى أشكال ومساحات من الحياة اليومية. بشكل واسع النطاق، تشير مساهمات كاساس و ساس Casas & Süss et al. بوضوح إلى استكشافات تفاعلات الأطفال والشباب مع التكنولوجيا الحديثة حتى يكون لها حيز أكبر فى العمليات الثقافية والاجتماعية: التنظيم التأسيسى للطفولة، والمدرسة، والعائلة والاستخدامات المختلفة للقطاع الخاص والعام. لا تنشأ الاختلافات الثقافية الرئيسية على المستوى القومى بشكل كبير من مَن يلعب ماذا مع مَن، ولكن مِن تأثير تلك الأنشطة على المستوى الاجتماعى لأنظمة الطفل والطفولة. لهذا، ينشأ أعظم تناقض فى استخدام

المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا والألعاب الإلكترونية بين بلدين مع الاختلاف الأكبر في مدة "وقت الفراغ" الذى من الممكن أن يحصل عليه الأطفال: إسبانيا وفنلندا. يحصل الأطفال الفنلنديون، في وجود مستويات أعلى من وقت الإشراف دون تنظيم وبعيداً عن الكبار، ومستويات أعلى من الاستخدام المشترك للمعلومات والاتصالات والتكنولوجيا، بينما يحصل الأطفال الإسبانيون على وقت فراغ أقل ويميلون إلى كونهم مستخدمين منفردين، على الرغم من استغلالهم الأكثر لمراكز الألعاب الترفيهية. كما أوضحت أبحاث كاساس Casas فى إسبانيا لألعاب الفيديو دورها فى الثقافات الخاصة لمجموعات الأصدقاء للأطفال، ووصف بالتفصيل مكانتها فى الحياة اليومية لهم.

بالنظر بالشكل المعاكس للسؤال الخاص حول كيفية تأثر التنظيم الاجتماعى للحياة اليومية باستخدام المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا وألعاب الفيديو، أوضح فيسر Facer et al فى جزئه التأثير المادى للتكنولوجيا الحديثة على المستوى المنزلى. فهى تمثل حالة قوية للإتيان بالحياة اليومية للشباب فى المقدمة، وكذلك الأبعاد المادية للتكنولوجيا الحديثة. ويضع فيسر .Facer et al قراءات ارتباطات الأطفال بالإنترنت داخل إطار ظروف البقاء، حيث يقوم الصغار بالتحكم. وقد لاحظ أن استخدام المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا فى المنزل يستلزم وجود مناقشات بين أفراد العائلة، وإعادة تشكيل حرفية للمساحة المنزلية لخلق مكان للحاسب، والصراعات حول تعديل تحول معنى الحاسب متعدد الأغراض فى المفاوضات بين استخدامات عمل المنزل ووقت الفراغ والعمل والاستخدامات الاجتماعية. لقد تتبعوا التخصيصات المكانية والمادية لكل من أجهزة الحاسب وبرامجها: التسابق حول تصميمات شاشة الحاسب، وحافظات الشاشة، والخلفيات، وكذلك المكان المادى للحاسب الشخصى فى المنزل. لهذا فنحن نرى كيف يمتلك الإطار الثقافى وجوداً كبيراً وصغيراً لاستخدام الأطفال للحاسب وألعاب الفيديو.

اتخذ فالنتاين و هولوواى Valentine & Holloway مساراً آخر لاستخدام المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا من خلال دراسة تفاعلات الصغار مع بعضهم

البعض والحاسبات فى المدرسة، حيث أوضحت دراستهما الطرق التى تستطيع هوية الثقافات الخاصة من خلالها الارتباط بعلاقات فردية مع المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا. بالتركيز على مجموعة من الصغار ممن يمثلون صورة رهبة التكنولوجيا، فقد أوضحوا بشكل إثنوغرافى كيف يعد هذا التعارض فى الارتباط بشكل إلكترونى على الأقل فى جزء منه مقاومة فى اكتساب ما هو معروف فى سن المراهقة بالهوية غير المرغوبة أو بالشخصية المضحكة أو المهووسة. وينتهى عدم الرغبة لمثل هذه الهوية ضد خلفية الصراع لفرد بعد حالة موافقة مجموعة الأصدقاء التى تمثل عادةً العمليات الاجتماعية للمراهقة المعيشة فى هذه اللحظة. مثل كاساس Casas، قام فالنتاين وهولوواى Valentine & Holloway بدراسة شعور الآباء بالقلق تجاه التكنولوجيا ووجدا انحرافًا كبيراً بين الأطفال والكبار فى هذا الشأن؛ فقد أظهر البالغون فى دراستهم توجهًا لحتمية مستقبل الحاسب المركزى، ويتكون قلقهم أساسًا حول فرص حياة أطفالهم فى هذا الاقتصاد ذى التوجه التكنولوجى، بينما ارتبط الأطفال والشباب فى إطار من الاحتياجات والرغبات الملحة المختلفة تمامًا عن البالغين.

إن التصور البسيط حول إعادة تشكيل التكنولوجيا الجديدة للطفولة بشكل جذرى (ويكون كالعادة مصاحبًا بالموقف الأخلاقى حول إما أن يكون جيداً جداً أو سيئًا جدًا) ينتهى بقراءتك الجزء الأول.

ويناقض التعقيد المطلق للعلاقة القوية التى تنشأ من مواجهات الأطفال والصغار مع التكنولوجيا الإلكترونية إمكانية مثل تلك التأثيرات المباشرة. وتتدفق العلاقات المرسومة فى هذا الجزء بشكل تجريبى فى كلا الاتجاهين بين الهدف والموضوع، وتوجد فى مستويات من السياقات الثقافية بدرجات منخفضة ومرتفعة من الاستمرار. علاوة على ذلك، فإن العلاقات الأخرى التى تبدو خارج نطاق استخدام المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا وألعاب الفيديو يمكن رؤيتها على أنها المفتاح للظاهرة. يمتلك كل من الأطفال والتكنولوجيا حضوراً استطراديا ماديا فى نواح مختلفة، لا يمكن لأى منهما التخلص مسبقًا من التفاعلات الفعلية التى تتخذ مكانها.

أنواع التكنولوجيا فى محيط/أو كنوع من التفاعل

يتناول الجزء الثانى غموض وخطورة التكنولوجيا ودور التفاعلات فى تشكيل التكنولوجيا. هنا، لا توجد فقط مستويات سياق الثقافة، ولكن ظهور أساس نطاق من التكنولوجيا المادية على أنها صفة ناتجة متحولة بشكل تفاعلى.

تعارض ملاحظات ديلاهوك و روبنسون Delahooke & Robinson للهدف التكنولوجى الحصول على طبيعة ثابتة من خلال إثبات التنسيب للمعانى الأخرى للتكنولوجيا الطبية (مثل جهاز الربو) داخل الثقافة الخاصة للمدرسة فى صداقات الفصل. يوجد هذا التحليل لعلاقة الموضوع - الشىء - الموضوع داخل منهج علم الإنسان الخاص بالعوالم الاجتماعية والعمل الذاتى للطفولة، بينما "من أنا" مجال فعال للتفاعل والتشكيل المتبادل و/أو التحدى. ظل جهاز الربو هدفًا توسط الممارسات اليومية الدنيوية للعلاقات الاجتماعية، ولكنه لا يعد تكنولوجيا طبية تتوسط الاختراعات العلاجية ومن غياب متخصص الصحة للطفل غير السليم. بدلاً من ذلك فقد تم إعادة تشكيلها كحالة وتبادل لهدف تم تجريده من وظيفته التكنولوجية واستثمر فى صنع الهوية.

وأكمل هيمينجز .Hemmings et al دراسة الوجود المادى ذى الطبيعة غير المنتظمة للتكنولوجيا فى الجزء نفسه. وباتخاذه منهجًا تفاعليًا تحليليًا، فإن تحليله عن مواجهات الأطفال بالتكنولوجيا التعليمية فى المتحف القومى يوضح مركزية الإنجاز التفاعلى لمهمة التعليم ذى التوسط التكنولوجى. ومن خلال التحليل المفصل للمواجهات المسجلة على شريط فيديو بين مجموعات الأطفال والعرض التعليمى لمتحف السكة الحديد، تتكشف الطبيعة غير الحتمية لتكنولوجيا التعليم بكل وضوح. على الرغم من التكنولوجيا المصممة بشكل واضح لهدف تعليم الأطفال عن تكنولوجيا القطارات، وتجهيز المكان بشكل تعليمى من خلال العلامات والتعليمات (المكتوبة والشفهية)، أوضح هيمينجز .Hemmings et al أن التدخل المهم من قبل المعلم مطلوب لتحقيق الوضع التعليمى المرغوب للتكنولوجيا.

وكما لاحظ الكتاب، يستطيع الأطفال المواجهون للتكنولوجيا تنظيم أنفسهم للانتهاء من المهمة التعليمية، وبينما هدف الدرس الذى يتضمنه ترتيب الأشياء المادية اكتشاف لماذا تسير الأنواع العديدة من عجلات القطار على الخط المنحنى بدلاً من اكتشاف الدرس الذى يرتبط به الأطفال لمعرفة إمكانات التكنولوجيا. على سبيل المثال بتجربة المجموعات المختلفة من العجلات حتى يتوصلوا إلى المجموعة الصحيحة منها التى لا تقع، وتعتبر النتيجة الخاصة بتقديم الأنواع المختلفة من تكنولوجيا التعليم (متضمنةً، ما يمكن أن نضيفه، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا) لعدد من النتائج هو أمر فى غاية الأهمية فى أى تحليل للعلاقات والتفاعلات بين الأفراد والأشياء التكنولوجية (هاتشبى Hutchby 2001). وتمثيلها داخل مملكة تفاعل الأطفال يجب ألا ينظر إليه على أنه مختلف عن ممالك البالغين للتفاعلات. ومع ذلك قد يختلف - أو على الأقل قد تكون له الصدارة فى بعض الأماكن الاجتماعية مقارنةً بغيرها- إطار عمل العلاقات الاجتماعية حيث يحدث الارتباط من خلالها بالنتائج الحادثة.

يركز الجزآن الأخيران من الفصل الثانى بشكل أكثر مركزية على دور التكنولوجيا فى التفاعلات بين الأطفال والبالغين فى إطار التدخلات العلاجية والإصلاح، حيث ينظر هاتشبى Hutchby للأطفال فى جلسات الاستشارة عقب انفصال الأبوين أو طلاقهما، بينما يركز جونز و برايس Jones & Price على علاج الأطفال المصابين بصعوبات التعليم والسلوك. كلا الجزأين، بشكل مختلف، يسعى إلى إثبات الدور الإيجابى الذى يمكن القيام به من خلال الوجود الوسائطى للتكنولوجيا (جهاز التسجيل فى الحالة الأولى وبرنامج الحاسب فى الحالة الثانية) فى إنجاز العمل الطبى. يمثل هذا منظوراً مختلفًا عما هو متخذ عادةً فيما يخص التكنولوجيا فى علاقات الطفل بالبالغ فى السياقات التأسيسية، حيث إن عمل البالغين، عادةً ما يكون الحفاظ على وجود التكنولوجيا بشكل خفى بقدر الإمكان. يمكن ملاحظة هذه الظاهرة فى مجال التكنولوجيا التى تلعب دوراً فى حماية الطفل. وعادةً ما يتم تسجيل المقابلات

المبدئية مع الأطفال خلال جلسات علاج إساءة معاملة الأطفال لعرضها مرة أخرى فيما يلى من التحقيق، ومن أجل تقديمها دليلاً فى المحكمة يجب القيام بالإجراء مسبقًا. وقد نزعت المخاوف من استخدام هذه التكنولوجيا إلى التركيز على قضايا التخزين الآمن لشرائط الفيديو، وتناول الموضوعات الضرورية للتسجيل حتى يمكن تقديمها للفحص الدقيق دليلاً، والحصول على جودة جيدة تماماً للتسجيل. إذا تم تقديم قضية إساءة معاملة الطفل للمحكمة، يمكن أن يقدم، أو تقدم الطفلة دليلها، من خلال اتصال مرئى مباشر. وبالإضافة إلى الصور وشريط الفيديو للمقابلة الأولى يمكن تقديمها إلى المحكمة. وكما ناقش لى (2000) Lee، على الأقل فى النظام القضائى البريطانى، فاستخدام وسيط الفيديو فى مثل تلك المواقف هو ما يمنح الطفل حق التحدث فى المحكمة. تسمح التكنولوجيا باختبار صوت وذاكرة الطفل أو توفرهما للمناقشات القضائية. ومع ذلك، فالوضع المثالى لعملية الوسيط التكنولوجى فى حد ذاته أن تكون خفية. ويؤثر هذا على الممارسة عندما يكون استخدام تسجيل الفيديو مقدماً للأطفال بأنه أقل شأنًا من وجهة نظرهم. فهم ببساطة يتم التسجيل لهم ويتم تجنب ذكر التكنولوجيا فى أى من المقابلات.

كما تحتل تكنولوجيا التسجيل الإلكترونية (الشفهية والمرئية) مكانًا خاصا فى ثقافة البحث العلمى الاجتماعى نفسه. مرةً أخرى، يعد وجود مثل هذه المعدات التكنولوجية بشكل عام تدخليًا، مع الحاجة المماثلة للحد من ومراقبة أى تحريف ناجم عن البيانات المجمعة. على النقيض، يهتم الجزء الخاص بهاتشبى Hutchby بكيف تكون التكنولوجيا موجودة بشكل تفاعلى وناتج من قبل المشاركين، من خلال تحليل للحديث بين الطفل والاستشارى فى سياق العلاج التابع لانفصال الوالدين أو طلاقهما. وتضعف اكتشافاته الادعاءات الحالية والافتراضات حول المضايقات الخاصة بطبيعة الجلسة فى المناظرات المنهجية الخاصة بالحصول على البيانات. على الرغم من تحديه الوجود المادى لجهاز التسجيل حيث إنه موجه بشكل ملاحظ إلى الطفل والاستشارى، ويثبت أن للتكنولوجيا أشكالاً مختلفة للوجود، بشكل مادى وأخلاقى، على مدى جلسة

الاستشارة. من هنا، يؤكد هاتشبى Hutchby أنه بدلاً من افتراض أن البيانات يتم تشويهها بشكل حتمى بسبب وجود تكنولوجيا التسجيل، يجب أن يكون كل من هيئتها ووجودها التفاعلى هدفًا للتحليل.

فى انعكاس للاستخدام العلاجى لوجود تكنولوجيا التسجيل التى أوضحها هاتشبى Hutchby، بين جونز و برايس Jones & Price على الشكل الواضح للتكنولوجيا والأفراد، ولكن هذه المرة من خلال نوع مختلف من إطار العمل العلاجى. فقد حلل كلاهما استخدام التكنولوجيا من خلال التدخل الإصلاحى، حيث يستخدم بشكل مباشر مع الأطفال ذوى الاضطرابات الشعورية والسلوكية للكشف عن تجاربهم ومشاعرهم بشأن التحديات الاجتماعية التى قد تقودهم إلى العدوانية أو غيرها من التفاعلات الاجتماعية المسببة للمشاكل. هنا، يستخدم الابتكار التكنولوجى لمساعدة الأطفال على التحدث وتقمص الأفكار المختلفة المتعلقة بهم والمتفاعلين معهم فى مواجهة افتراضية. مثل هاتشبى Hutchby، يوضح جونز و برايس Jones & Price كيف يتمكن البرنامج الحاسوبى حوار الفقاعة Bubble Dialogue من تحقيق التواصل بين العوالم الخاصة والعامة للطفل فى مواجهات محددة، ويعد الرؤى التى يمكن التقاطها فى التدخلات العلاجية.

وسائل تكنولوجيا وثقافات الطفولة

تتم دراسة الثقافة باعتبارها قضية عامة فى الفصل الثالث، حيث ترتبط الأجزاء النظرية لكل من لى Lee و أوزول Oswell ليس فقط مع وجود التكنولوجيا ولكن أيضًا مع العمليات الاجتماعية الثقافية ودور التكنولوجيا فى بناء فئة "الطفل". ويتحدانا أوزول Oswell فى إعادة التفكير فى الطفولة بشكل معاصر فى حدود تكنولوجيا الثقافة المتضمنة للتكنولوجيا الاستطرادية، بينما جذب لى Lee الانتباه إلى الأفكار الخاصة لماكلوهان McLuhan (1987) و ستراذرن Strathern (1992) لاقتراح المساهمة الفعالة للتكنولوجيا

كامتدادات الذات للاقتصاد المختلط لتبعية الطفولة واستقلالها من خلال نقطة الاتصال فى تاريخنا الثقافى. وبالتفكير فى المناظرات حول تاريخ الطفولة يتكشف لنا الدور المركزى المتاح دائمًا للتكنولوجيا فى ظهور الأنماط المحددة للطفولة. على سبيل المثال، فى تفسير ما نتج عنه بعض الخلاف، ذكر بوستمان Postman (1983) بعض الادعاءات لتدخل الطفولة فى منتصف العصور الوسطى، واعتمدت هذه الادعاءات على التغيرات المعمول بها فى المجتمع بحلول تكنولوجيا الصحافة المطبوعة. كما ربط لوك Luke (1989) ظهور شكل مختلف للطفولة من أواخر العصور الوسطى وما بعدها بالتغيرات الاجتماعية الممكنة من قبل الصحافة المطبوعة، ولكن مع الأخذ برؤية فوكولتيان Foucaultian؛ حيث وضع بناء الطفولة المعاصرة فى التكنولوجيا الاستطرادية لإصلاحات مارتن لوثر Lutheran فى القرن السادس عشر فى ألمانيا. فى هذا الجزء، قام أورزول Oswell بجذب انتباهنا لوسائل تكنولوجية مثل الرسوم والمذكرات التى تتوسط الوجود. هنا، تعد التكنولوجيا التى تعمل على بناء العلاقات الاجتماعية مركزية. بالخروج عن حدود الأفكار المادية للتكنولوجيا، والأفكار الخاصة بالتكنولوجيا كوسيط والوساطة كتكنولوجيا يمكن توضيحها تمامًا فى الجزأين الأخيرين.

لا يمثل هذا الكتاب موقفًا منهجيًا محددًا حول الدراسة الاجتماعية للطفولة والتكنولوجيا. ولكن، تعكس تنوع المسارات المنهجية فى هذه الأجزاء صعوبة الأسئلة الناتجة عند التفكير فى العلاقات الاجتماعية بين الأطفال، والتكنولوجيا والثقافة. كما تعد الأسئلة النظرية حول طبيعة التكنولوجيا مركزية. حاليًا يوجد تكافؤ غير انعكاسى يوافق التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات والتكنولوجيا له تأثير ثلاثى الأبعاد. أولاً: يمنح للمعلومات والاتصالات والتكنولوجيا مكانًا خاصًا فى المجتمع الذى يخفى استمرار الأشكال الأخرى للتكنولوجيا. ثانيًا: يترك دون إفشاء كل ما هو قلب التكنولوجيا فيما يتعلق بوجهة نظر العلاقات الاجتماعية، وبالتالى امتناع وسائل التكنولوجيا الأخرى بشكل غير ضرورى، خاصة التكنولوجيا الاستطرادية. وثالثًا: فشل فى الأخذ بالاعتبار للطبيعة العرضية للتكنولوجيا، مع وضعها فى شكل مادى وتمييزها

بشكل فعال بالأنانية والحتمية. يتحدى هذا الكتاب تلك الأفكار ويقوم بذلك من خلال عدد من المناهج. يهتم لى Lee و أوزول Oswell بعلم وجود ونظرية معرفة الأطفال والتكنولوجيا من عدة أوجه، مقتربين من نظرية اجتماعية معاصرة للقيام بهذا. إدراك التكنولوجيا كوساطة تشكل توجهًا نظريا لبعض القضايا المركزية فى تحليل أى علاقة بين الأطفال والتكنولوجيا. استخدم ساس .Süss et al و كاساس Casas التحاليل الكمية للنظر إلى الوجود المادى للتكنولوجيا الإلكترونية بالإضافة إلى المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا فى حياة الأطفال فى مختلف الأماكن والسياقات الثقافية. جمع فيسر .Facer et al وفالنتاين و هولوواى Valentine & Holloway بين البيانات الكمية والنوعية لاستكشاف تعقيدات استخدام المعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا فى المنزل والمدرسة. كما قام روبنسون و ديلاهوك Robinson & Delahooke باتخاذ المدرسة موقعًا للدراسة، وقاموا بإجراء منهج نوعى إثنوغرافى لدراسة الحالة الرمزية لشكل من أشكال التكنولوجيا فى الممارسات اليومية لحياة الأطفال، بينما تعرض هيمينجز .Hemmings et al للتوترات بين النتائج، والنوايا الناتجة من التكنولوجيا واستخدامات التكنولوجيا من خلال المحادثة وتحليل الفيديو. كما استخدم هاتشباى Hutchby أيضًا تحليل المحادثة للتأثير على الحركة الانعكاسية التى تمثل الطبيعة المتحولة للعلاقات الاجتماعية لتكنولوجيا أجهزة التسجيل.

فى النهاية، يحدد هذا الكتاب برنامج عمل متسع فى اعتبار النواحى الاجتماعية للعلاقات والمواجهات بين الأطفال والتكنولوجيا فى السياقات الثقافية. تعد ضرورة الاهتمام بوجود التكنولوجيا، وضرورتها وعدم حتميتها، وكذلك الحالة المجسدة للأطفال أنفسهم، تعد موضحة تمامًا من خلال خليط من العمل النظرى والتجريبى.

المراجع

* Bijker, W. E. and Law, J. (eds) (1992) Shaping Technology /Building Society, Massachusetts: MIT Press.

* Corsaro, W. (1997) The Sociology of Childhood, London: Sage.

* DfEE (1998) Connecting the Learning Society: National Grid for Learning, The Government's Consultation Paper, London: The Stationary Office.

* Grint, K. and Woolgar, S. (1997) The Machine at Work: Technology, work and Organization, Cambridge: Polity Press.

* Hutchby, I. (2001) Conversation and Technology: From the Telephone to the Internet. Cambridge: Polity Press.

* Hutchby, I. and Moran-Ellis, J. (eds) (1998) Children and Social Competence: Arenas of Action. London: Falmer Press.

* James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998) Theorizing Childhood, Cambridge: Polity Press.

* James, A. and Prout, A. (eds) (1990) Constructing and Reconstructing Childhood, London: Falmer Press.

* Lee N. (2000) 'Faith in the body' Childhood, subjecthood and sociological inquiry, in Prout, A. (ed.), The body, Childhood and Society, London: Macmillan.

* Luke, C. (1989) Pedagogy, Printing and Protestantism: The Discourse on Childhood, New York: SUNY Press.

* Mackenzie, D. Wajcman, J. (eds) (1985) The Social Shaping of Technology: Milton Keynes: Open University Press.

* McLuhan, M. (1987) Understanding Media, Massachusetts: MIT Press.

* Mayall, B. (1994) Children's Childhoods: Observed and experienced, London: Falmer Press.

* Moran-Ellis, J. and Cooper, G. (2000) 'Making connections: Children technology and the National Grid for Learning', Sociological Research Online 5:3.

* Postman, N. (1983) The Disappearance of Childhood, London: W. H. Allen.

* Prout, A. (ed.) (2000) The Body, Childhood and Society, London: Macmillan.

* Prout, A. and James, A. (1990) 'A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems', in James, A. (eds), Constructing and Reconstructing Childhood, London: Falmer Press.

* Strathern, M., (1992) Partial Connections, Maryland: Roman and Littlefield.

الجزء الأول

تكنولوجيا جديدة وطفولة جديدة؟

(١)

المنزل مكان الحاسب الشخصى

الصغار والبيئة المنزلية واستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة

Keri Facer, John Furlong and Ruth Furlong, and Rosamund Sutherland

> **إن التقارب الوشيك بين الاتصالات السلكية والحاسبات لخلق شبكات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمستقبل القريب ... يلغى الشعور بالمكان أثناء الحديث، حيث يصبح المكان المادى ليس شفافًا فقط ولكن غير مادى.**
>
> (أبت Abbott 1998:102)

أدى التفاؤل المفهوم الذى يحيط تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، خاصةً بالرجوع إلى شبكة الإنترنت، أدى إلى إحياء الإيمان بمفهوم الكاتب ماكلوهان McLuhan عن "القرية العالمية" حيث إن قيود المكان المادى – الجسد، والعائلة، والمدينة والمجتمع – من الممكن تجاوزها من قبل شبكات الاتصال العالمية (ماكلوهان McLuhan 1964). ومن المتوقع أن يتزعم الصغار تلك الثورة، عاملين على تطوير مجتمعات عن طريق الإنترنت يتم من خلالها تقديم خدمات محلية وفردية مهمة للسن، والعرق، والجنس أو الطبقة، دون ارتباط، عن طريق وساطة تكنولوجيا الاتصالات العالمية. وحيث إننا بدأنا الآن فى فهم بعض أشكال، هياكل وأسباب حصول بعض الأشكال الجديدة للتفاعلات والاتصالات الرقمية متعددة الوسائط على

أهمية داخل تلك المجتمعات الرقمية، فإن الأقل وضوحًا فى أبحاث استخدام الأطفال للتكنولوجيا الرقمية (آبت Abbott 1998) هى الطريقة التى تقدم من خلالها الحياة اليومية الشاملة للصغار كلاً من الدافع إلى الاتصالات التكنولوجية والتحكم فى الوسائل التى يستطيع الأطفال من خلالها شغل تلك المجالات الجديدة شبه الواقعية.

أحد النتائج من الثنائية الديكارتية الحديثة neo-Cartesian للعقل/الجسد فى بحث عالم النظريات التكنولوجية "cybertheorist" هى أن تحليلاً للمنتجات الرقمية للصغار يعلن عن وفاة المؤلف قبل أن يتم اكتشاف ذلك. كما زاد هذا البحث من خلال الطرق التى يثبت بها الصغار أنفسهم فى عالم شبكة الإنترنت (من خلال مواقع الإنترنت، وغرف الدردشة، والتسلل، الخ) أو فى مجال الإنتاج الرقمى (من خلال النشر بواسطة الحاسب، ومعالج النصوص، وتصميم الألعاب، الخ) زاد فى التأكيد على تحليل النص فقط على حساب إدراك المنتج وظروف إنتاج النص. ومع ذلك، كما ناقش آبت Abbott (1998) وداونز Downes (1998)، فإن عمليات الإنتاج الرقمى بالنسبة لمعالج النصوص، والناشر عن طريق الحاسب، وغرف الدردشة والتسلل تعمل بطريقة وكأنها تخلط بين "المحادثة" و "الكتابة" مع "الإنتاج". يمكن من خلال تصرف الصغار تجاه الكتابة و الصياغة الذاتية self-inscription تحليلها كأعمال إنتاج ومع منتجات الإعلام الأخرى مثل التليفزيون، والكتب والأفلام فإن ظروف وسائل الإنتاج من المحتمل أن يكون مركزيًا لخصائص تلك المنتجات بدلاً من أن يكون ماديًا (هول Hall 1997). كيف يتم تعريف الحرية تجاه القيود المادية والجغرافية، على سبيل المثال، ودراستها من خلال هذه الوسيلة الجديدة دون التجربة التمهيدية لتلك القيود؟ لذلك نحن نعتقد أن إنتاج الصغار الرقمى أو مساهماتهم فى تشكيل أو تهيئة مجتمعات شبكة الإنترنت يجب أن تتم قراءته ضد الفهم الكامل لظروف الإنتاج حيث يعمل الصغار. وكما يناقش بنيديكت Benedik :

> **لقد تم بناء المجالات الرقمية بدون شك من خلال التفسيرات التخيلية لبرامج الحاسب من قبل الإنسان. ولكن عملية تكوين المعنى تم تضمينها فى تفاعل بدنى بين الجسم البشرى وأجهزة**

وبرامج الحاسب. إن الاهتمام بالمجالات الرقمية يؤدى إلى تجاهل مادية الإنتاج والاستهلاك التكنولوجى فى العمليات اليومية للتفاعل ومفاوضات المعنى التى تحدث خلال تلك المواجهات.

(بنيديكت Benedikt 1991:45)

إن الفصل بين الظاهر والحقيقى فى برامج البحث الحالية له عدة تضمينات ليس فقط بالطرق التى من خلالها قد نبدأ تحليل الإنتاج الرقمى للشباب، ولكن أيضًا للمبادرات السياسية التى تميل إلى تشجيع المشاركة فى (مجتمع المعلومات). على سبيل المثال، تعد مبادرات الحكومة البريطانية حاليًا متقدمة على افتراض أن ضمان الدخول الفورى إلى عالم التكنولوجيا للشباب سيؤدى إلى تجاوز التباينات الموجودة فى العالم المادى من خلال العالم الظاهرى للإنترنت. وكما عنى عضو البرلمان نايجل جونز Nigel Jones فى مناقشة مجلس الشيوخ حول "مجتمع المعلومات"، إن التباينات فى السياق، والاستخدام، والجسد، والموقع والمجتمع من المفترض أن يتم التغلب عليها "عندما يكون من حق كل مواطن، أينما كان وجوده أو وجودها، استخدام الخدمات الجديدة" (جونز Jones 1997). كما تعد إمكانية تشكيل وتعديل القيود لطرق اكتشاف عالم التكنولوجيا وتقييمه، فكرة غائبة عن المناقشة السياسية فى اتجاه تحقيق "الاستخدام العالمى".

لذلك، سيبدأ هذا الجزء فى استكشاف بعض "ظروف الإنتاج" التى يخضع لها عمل الصغار لدى استخدامهم لوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. علاوة على ذلك، سنناقش الطموح الشاق للوصول إلى الاستخدام العالمى للتكنولوجيا الجديدة ومناقشة ملاءمتها كمقياس للمشاركة فى "عصر المعلومات" وإنتاجه. بشكل محدد، سنسأل ماذا يعنى "الوصول إلى عالم التكنولوجيا" من المنزل ونناقش إمكانية زيادة إدراك أهمية إنتاج الصغار الرقمى من خلال الفهم الثرى للبيئات الاجتماعية والمادية والثقافية التى يعمل بها الصغار.

الأساليب

تستخدم الدراسة التالية الأبحاث التى مولها مجلس الأبحاث الاقتصادية والاجتماعية (ESRC) التى تدور حول استفتاء مفصل قدم إلى ٨٥٥ طفل تتراوح أعمارهم بين ٥ و ٨ سنوات فى ثمانى مدارس (أربع مدارس ابتدائية وأربع ثانوية) فى جنوب غرب بريطانيا وويلز. يمكن وصف مجتمع المدرسة على أنه "ضاحية مورقة مسكونة "، "منجم المدينة القديم"، مركز مدينة متعدد الثقافات و "مدينة السوق الريفى". قدم نموذج من هذا الاستفتاء للبنين بنسبة ٥٢٪ و ٤٨٪ من البنات؛ ٢١٪ تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١١ سنة والبقية من ١٣ إلى ١٤ سنة، ١٣٪ كانوا من عائلات محدودة الدخل، ٦٦٪ من عائلات متوسطة الدخل، بينما ٢١٪ من عائلات مرتفعة الدخل. وقد درس الاستفتاء كل نواحى امتلاك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها خارج المدرسة، كما أجريت دراسات مفصلة الحالة لست عشرة عائلة تم اختيارها من عينة الاستفتاء. وقد تم اختيار الأطفال على أساس امتلاك الحاسب ودرجة استخدام الحاسب من متوسط إلى مرتفع، ومثل كل منهم أعداداً متساوية من الأولاد والبنات، والأطفال، وتم اختيار الأطفال من كل من مجتمعات المدرسة المختارة ومن عدد من العائلات المختلفة فى خلفياتها من ناحية كفاءة الآباء، وترتيب العائلة، وخبرة العائلة فى نواحى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والنواحى الاقتصادية والاجتماعية. كان هناك ثمانى عائلات.من الست عشرة عائلة يمكنها الدخول إلى شبكة الإنترنت من المنزل. وقد تمت دعوة العائلات فى أربع مناسبات على مدار العام، لعمل مقابلات مكثفة مع كل فرد من أفراد العائلة، وفى مجموعات مع الأطفال فى المدرسة والأصدقاء المنتقين. تمت مراقبة استخدام الأطفال للمعلومات، والاتصالات والتكنولوجيا كما أنهم أكملوا مفكرات أسبوعية طويلة عن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كل شهر.

مشكلة معادلة استخدام = حاسب

يميل التعريف الحالى لكلمة "استخدام" بالنسبة للتكنولوجيا الحديثة فى بريطانيا إلى مساواة الاستخدام باقتناء الحاسب. مع التسليم بأن شراء الحاسب حتى الأقل تكلفة يصل إلى عدة مئات من الجنيهات، ومع وجود تكلفة إضافية دائمة حاليًا عند استخدام الإنترنت، فلا يمكن الاستهانة بهذه القضية، ومع ذلك سنناقش تلك القضية بعرضها بشكل أكثر تعقيداً. علاوة على ذلك، فى وجود ١٤٪ من المشاركين يستخدمون الحاسبات فى منزل أحد الوالدين، إن الفصل بين ملكية المنزل للحاسب واستخدام الصغار له أصبح أكثر صعوبة. للأسف، هناك مساحة غير كافية لدراسة تضمينات تغيير العائلات لنمط استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل الصغار. ومع ذلك، نستطيع تقديم ملخص عن نتائج الاستفتاء لتقديم سياق أكثر اتساعًا لمناقشات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى البيئة المنزلية، والتى تدور حولها دراسة حالة الست عشرة عائلة التى ستمثل معظم هذا الجزء.

فيما يخص الأطفال فى هذا المثال، فإن حوالى ٧٠٪ من الأطفال يمتلكون الحاسب فى منازلهم و٢٠٪ منهم لديهم الحاسب ويستطيعون الدخول إلى شبكة الإنترنت. على الرغم من وجود الاختلافات بين الأولاد والبنات، وامتلاك الحاسب بين من يعيشون فى المناطق الريفية أو الحضرية، إلا أنها لم تكن ذات أهمية إحصائيًّا. واعتمد العامل الرئيسى للملكية، وبشكل غير مفاجئ، على الخلفية الاقتصادية – الاجتماعية للأطفال، حيث وجد أن أكثر من ربع الأطفال من العائلات مرتفعة الدخل (٨٠,٤٪) يستطيعون استخدام الإنترنت فى منازلهم أكثر من أطفال العائلات منخفضة الدخل (٥٣,٩٪). يجب أن يؤخذ هذا العامل فقط فى الحسبان عند القيام ببحث فى جماعات الإنترنت، وبشكل أخص اعتبار تلك الأرقام لا تركز على اختلافات العمر والسعات التقنية للحاسبات التى يستخدمها الأطفال من مختلف الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية.

بشكل عام، مع ذلك، عندما سئل الأطفال إن كانوا يستخدمون الحاسب خارج المدرسة، فإن ٨٣,٣٪ أجابوا بالتأكيد، أى أنهم يزيدون عن أولئك الذين يمتلكون الحاسب بنسبة ١٣,٤٪. يؤدى هذا الاكتشاف إلى مشاكل الفصل بين استخدام الإنترنت وامتلاك الحاسب المستخدم فى الوقت الحاضر؛ وكما أشار بوفل ولفينجستون Livingstone (1999) و Bovill، هؤلاء من لا يستطيعون الدخول إلى الإنترنت من المنزل يسعون إلى ذلك خارجه. ولقد وجد أن تلك النزعة إلى استخدام الحاسب فى مواقع أخرى غير المنزل تعيد ظاهرة التفاوت فى امتلاك الأطفال للحاسب فى منازلهم أكثر من التخفيف منها، وبالنسبة للشباب الذين يستخدمون الإنترنت من المنزل $(p<0.0005 x^2=36.540, df=2,)$ يمكنهم بشكل ملحوظ من استخدام الحاسب لدى أصدقائهم.

ومع ذلك، فى الاستفتاء، على الرغم من شيوع استخدام الألعاب فى منازل الأصدقاء، لا يزال المنزل هو الموقع الرئيسى لاستخدام الحاسب لأغراض الفروض المدرسية. وبالنسبة للأطفال الذين لا يمتلكون الحاسب ويستخدمونه لدى أصدقائهم أو الأماكن الأخرى لا يجب اعتبارهم ذوى قدرة على الاستخدام المتماثل لكل مجالات الحاسب. بل بدلاً من ذلك، يجب إعادة صياغة و تسوية قضية استخدام الحاسبات فى ذات الوقت لزيادة ملكية التكنولوجيا متعددة الوسائط إلى مسألة استخدام برنامج حاسبى خاص.

قبل الشروع فى تحليل البيئة المادية التى يعمل بداخلها الصغار المعنيين فى دراساتنا عند استخدامهم للحاسب، يبدو أن هناك نتيجتين أخيرتين وثيقتى الصلة بالبحث الاستفتائى. الأولى، بعيداً عن كون الحاسب حصراً على الصغار فى المنزل، فإنه يوضع فى أماكن يبدو من خلالها مورداً مشتركاً. حيث وجد أن ٥٣٪ من الحاسبات المنزلية موضوعة فى أماكن تتجمع فيها العائلة (مثل غرف الطعام، الممرات، حجرات الحاسب، الخ) وحوالى ٤٣٪ فقط فى حجرات النوم – حجرات النوم التى – منذ بدء وضع الحاسبات بها – لم تعد المكان الذى ينعزل فيه الأطفال أكثر من كونه موقعاً يستطيع عدة أفراد من خلاله استخدام الحاسب. ثانياً، أجاب ٦٪ فقط من الأطفال "أنه

لا أحد يرغب فى استخدام الحاسب عندما يرغبون فى استخدامه". تقترح هاتان النتيجتان أن استخدام الحاسب فى المنزل من المحتمل أن يكون نشاطًا عارضًا، حيث يجب أن يكون الطلب على استخدام الحاسب متوازنًا بين عدة أفراد فى العائلة، أما المطالب التى تقترح استخدام الحاسب - بعيدًا عن كونه نشاطًا عقليًا أو تخيليًا - فإنها تؤثر جديًا فى الاقتصاد المادى والطبيعى للعائلة.

المنزل هو مكان الحاسب

لقد نوقش مؤخرًا قيام بعض العائلات ببناء منازلهم فى بريطانيا مع إنفاق مبالغ إضافية من المال لإضافة مكان خاص بتمضية الأطفال وقت الفراغ حيث يوفر الآباء لأبنائهم الوسائط الترفيهية استجابة للزيادة الملحوظة فى مخاوف الآباء على أبنائهم من ترفيههم خارج المنزل (وارد، باكينجهام، ليفينجستون وبوفل -Ward 1994; Bucking ham 1999; Livingstone and Bovill 1999) . من الممكن إدراك هذا الموقف بين معظم العائلات فى دراساتنا، وهو اتجاه واضح كسبب لبداية تواجد تكنولوجيا الحاسب فى المنزل:

المضيف: ما هى أكثر الأسباب التى جعلتك تفكر فى شراء الحاسب؟

السيد أ: لقد فكرت فى جعلهم منشغلين بشىء مفيد بدلاً من انشغالهم بأشياء أخرى.

المضيف: هل اعتقدت أنه أمر جيد؟

السيد أ: لقد اعتقدت ذلك، وكما تعلم، فقد استمتعوا به. فبدلاً من ذهابهم إلى ماكينات الألعاب بالعملة أو أى شىء آخر، كالخروج من المنزل، والعبث، وأمور تتعلق بالمال. لا أحب مثل تلك الأشياء.

المضيف: إذن يبدو أنه من الجيد استخدامه فى المنزل؟

السيد أ: نعم من الجيد دائمًا استخدامه فى المنزل.

على الرغم من وجود حاسبات المنازل فى بريطانيا لأكثر من عشرين عامًا حتى الآن، فإن حاسبات المنزل الشخصية، بشكلها الحالى ذى الشاشة الكبيرة، والطابعة، والماسحة والوحدات الملحقة الأخرى، مازالت حديثة الوصول إلى المنازل. إن دخول المذياع وبعده التليفزيون إلى المنازل البريطانية فى الجزء الأول من هذا القرن الذى شهد تلك التكنولوجيات البصرية – السمعية تحتل مكان المدفأة كنقطة محورية يجتمع حولها أفراد الأسرة (فريث Frith 1983). بشكل مشابه، فى دراساتنا، يمكن مشاهدة إعادة تشكيل المنزل من خلال الترتيبات القائمة داخل العائلة لتضمين تلك التكنولوجيات الحديثة، وهى ترتيبات تعدل وتستخدم الحيز الحالى لدى العائلة وتشير إلى الوظائف التى تم وجود تلك التكنولوجيا من أجلها داخل نظام العائلة (سيلفرستون Silverstone et al., 1992) .

على غرار بدء وجود المذياع والتليفزيون، حيث تم دمج تلك التكنولوجيا الجديدة فى العائلة والمساحة العامة، فقد تم لاستضافة الحاسب انتخاب المكان الخالى: الدواليب أسفل السلم، وغرفة النوم الاحتياطية، وغرفة الطعام وتحويل الغرفة العلوية؛ كلها تعمل كأماكن جديدة نشطة يتكرر التردد عليها. ويفترض موقع الحاسب فى المناطق البعيدة عن المرور، على الرغم من دخولها السهل، الاستخدام المتكرر لهذه التكنولوجيا من قبل فرد واحد – ويؤكد الكرسى الواحد الذى يوضع أمام شاشة الحاسب فى كثير من المنازل (١٤ من ١٦ منزل فى دراستنا) على هذه الحقيقة ويبرز تسلل الحاسب المنزلى من مكان العمل (هادن Haddon 1992) .

السيدة هـ: لأنه فى الناحية الأخرى من المنزل فى الخلف ليس عليك أن تسمعه. لذلك إن كنت هنا تشاهد التليفزيون وكان لدينا بعض الزائرين فهم لا يزعجونك.

المضيف: لماذا وضع فى الحجرة الإضافية؟

السيد د: لأنها حجرة إضافية.

السيدة هـ: لأنها ليست بحجرة أحد ويمكن لأى فرد استخدامها. إنها تعتبر حجرة إضافية مع مكتب.

ستيفن، ١٣عامًا: إنها لا تعد حجرة خاصة مثل حجرة النوم.

إن استخدام الحاسبات، فى المناطق البعيدة عن المارة، يشهد غزواً غير معتاد فى السابق من قبل الوحدات الملحقة التى تستعمل لدى الاستخدام المتقدم للحاسب: مثل أرفف الكتب المرجعية، وأماكن تخزين الأقلام الرصاص والحبر، وكتيبات تشغيل الألعاب وسلة مهملات للأوراق غير المستخدمة. ويشهد استخدام الحاسبات فى المنزل إعادة تشكيل للمساحة المنزلية، فهى تؤثر على القيود المادية لتصميم المنزل الحالى بشكل متبادل مع الأمور التى يستخدم من أجلها الحاسب.

هيثر، ١٣عامًا: أنا لا أحبذ استخدام الإنترنت، فهو معقد جداً بالنسبة لى. عليك أن تزيل خط الهاتف وعليك أن تنزع خط التليفون الفرعى ولا أرغب أن يزعجنى أحد، عليك فعلاً القيام بذلك، القيام بالتوصيل والاستئذان من والدىّ.

يمثل التخطيط المادى والطبيعى للمنزل - سواء كان الحاسب فى مكان بعيد عن مرأى بقية الأسرة أو فى مكان مخصص له أسفل السلم يؤدى إلى غرفة الجلوس وعلى مرأى من مشاهدى التليفزيون والمارة - يمثل بيئات مختلفة حيث يستخدم الصغار تكنولوجيا الحاسب، وهى بيئات من الممكن - كما ذكرنا سابقًا فى هذا الجزء - أن تؤثر على الطرق التى يتعامل بها الصغار مع العلاقة بين وجودهم الطبيعى والواقعى.

تحديد ملكية الحاسب

كما أشرنا سابقًا، يعد شراء حاسب منزلى بالنسبة للعديد من العائلات التزامًا ماديا حقيقيا، وفى بعض الأحيان يصل إلى إنفاق جزء من دخلهم العائلى. لذلك، ليس من المفاجئ أن تجد كثيراً من العائلات فى دراستنا (١٤ من ١٦ عائلة)، تعد الحاسب مطلوبًا كمورد مشترك.

تظهر تلك التضمينات للملكية المشتركة عندما يرتبط استخدام الإنترنت بالحاسب، وهو ارتباط يخضع دائمًا لتنظيم الأسرة للوقت (جوردان Jordan 1992).

الأم: دائمًا ما ينتهز ستيفن الفرصة لاستخدام الحاسب أولاً. وقلنا له هذا ليس عدلاً. لهذا هيلين لديها الاختيار الأول فى أيام الإثنين والثلاثاء. عليها أن تقرر إن كانت ترغب فى استخدام الحاسب أو مشاهدة التليفزيون ... أعنى أنه يجب أن تكون أيام الاثنين والثلاثاء؛ لأنك لا تكون فى المنزل عادةً أيام الجمعة أو تقوم بأعمال أخرى ... ولكننا نلتزم بساعتين فقط فى كل يوم لاستخدام الحاسب ... بشكل عام هذا الوقت كاف تماماً فى حالة ألعاب الحاسب. إذا أرادوا بعدها القيام ببعض الفروض المدرسية على الحاسب فلا مشكلة فى هذا.

هذا النوع من التنظيم التخطيطى للوقت، فى وجود أنشطة منفصلة عن بعضها، على سبيل المثال اختلاف الألعاب عن الفرض المدرسى، يعد مثالاً للطرق التى تحاول الأسرة من خلالها احتواء معنى الحاسب متعدد الأغراض، إمكانية تنظيم الجوهر السلس لهذا العمل وأداة لوقت الفراغ للاستجابة لأنماط العائلة الحالية للتنظيم الزمنى. بالرغم من الاقتراح القائل إن الصغار قادرون على تعدد المهام - مستخدمين بيئات حاسبية مختلفة فى وقت واحد (هبل Hepple 1995) - تشير تلك الصفة الاشتراكية للتكنولوجيا فى ضوء وجود الأنظمة المصغرة للأسرة، تشير إلى الطرق التى من الممكن أن تعيق الإطار المنزلى للاستخدام وتشكل الوسائل التى يستغل بها الصغار الإمكانية التى توفرها بيئة الحاسب.

المضيف: ماذا إذا أراد أى منكم استخدام الحاسب ... هل تقومون بذلك جماعة أم كل فرد على حدة؟

نيك، ١٠ سنوات: كل فرد يعمل على حدة ولكن إن أردنا استخدامه فى نفس الوقت نتسابق إليه ويفوز من يكون أولنا.

المضيف: هل هذا أمر ملائم؟

نيك: كل منا يقضى ١٥ دقيقة فقط. لا أعلم إن كانت نصف ساعة أم ١٥ دقيقة وبعدها نقرر من سيكون التالى، نتيجة للمدة المسموحة لنا لاستخدام الحاسب.

بينما يتفاوض نيك وأخوه التوأم جيمس حول استخدام الحاسب من خلال الدمج بين العمليات البدنية "من يصل إلى هناك أولاً" والدبلوماسية "نحن نقرر، بسبب المدة المسموحة لنا لاستخدام الحاسب"، فإن الوسائل الأخرى للتفاوض بشأن استخدام الحاسب أكثر تخريبًا للتنظيم الزمنى للعائلة. عادةً ما يقوم الصبى الآخر، ستيفن، بإخفاء ممارسته لألعاب الحاسب أو استخدام الإنترنت فى إطار الفروض المدرسية، وينتهز الفرصة لزيارة أحد الأصدقاء المشاركين له فى البحث المدرسى للدخول إلى الألعاب على الإنترنت تحت ستار أداء البحث. تلك الانتهازية هى استجابة للمستوى العالى من المنافسة لاستخدام الحاسب فى هذه العائلة، حيث إن شغل المساحة الرقمية مجرد أمر مؤقت وعابر.

هيلين، ١٠ سنوات: لقد حان دورى فى اللعب ولكننى لم أتمكن من تخطى تلك المرحلة وعندها ناديت ستيفن ...

ستيفن، ١٣ سنة: نجحت فى تخطيها فى ٣٠ ثانية.

هيلين: لقد قام بذلك فى ٣٠ ثانية.

المضيف: حسنًا، إذا أراد ستيفن أن يريك شيئًا ...

هيلين: عادةً ما يقوم بذلك.

المضيف: عادةً ما يقوم بذلك وبعدها تستمرين أنت.

هيلين: نعم أستمر. أو يقوم هو بالاستمرار. إنه يدفعنى ويستمر حتى نهاية اللعبة. فهو يقوم بذلك فى كثير من الأوقات.

فى تلك العائلة، يتصرف ستيفن، طبقًا لما ذكره دى سيرتو de Certeau (1984)، بشكل انتهازى تجاه الحاسب، منتهزًا الفرصة لاستخدامه عندما تسنح الفرصة، وتعد تلك من الوسائل لنيل الفرصة واستخدام الحاسب الذى يعد بالأمر المهم وسط هؤلاء الصبية، فالكثير منهم لا يستطيع إثبات ملكيته للتكنولوجيا ولكنهم يرغبون فى التأكيد

على حقهم فى الاستخدام بالتنافس مع الآخرين. تمنع هذه المصادرة الانتهازية للحاسب لهؤلاء الصبية، فى حالة التنافس على الاستخدام، وسائل المطالبة بالتكنولوجيا، حتى ولو لفترة محدودة من الوقت.

> **إن مكان التكتيك يعود للآخر. يتدخل التكتيك نفسه فى مكان الآخر بشكل جزئى وليس ككل دون أن يكون له القدرة على الاحتفاظ بها عن بعد ... ولأن التكتيك ليس له مكان، يعتمد التكتيك على الوقت – فهو يراقب الفرصة التى يجب استغلالها على الفور. ومهما فاز فهو لا يستطيع الاحتفاظ بها.**

(دى سيرتو de Certeau 1984: 23)

تلك المصادرة المؤقتة للحاسب يمكن رؤيتها أيضًا فى أسلوب آخر يطالب فيه الأفراد بملكيتهم للحاسب: فى تلك الحالات: تعمل الشاشة كمنطقة يستطيع أفراد العائلة أن يتركوا هوياتهم وملكيتهم عن طريق ترك علامات لهم والتخلص من علامات المستخدمين الآخرين. ومن الأنشطة التى يشارك فيها العديد من الأطفال فى دراستنا، على سبيل المثال، هو تغيير خصائص شاشة الحاسب – تغيير تخطيط سطح المكتب desktop إلى ألوان خضراء وأرجوانية صارخة، تعديل الأيقونات و قوائم الأوامر وتغيير أماكنها أو تغيير الشاشات الحافظة إلى كلمات أو صور للأماكن المفضلة، الحيوانات المدللة أو النجوم. دائما ما يكون هناك تقلب سريع فى الخصائص والشاشات الحافظة حيث يزيل الأطفال الآثار الدالة على وجود أفراد سابقين من مستخدمى الحاسب ويفرضون صورهم الخاصة وخصائصهم فى مكانهم.

يمكن تمييز تلك العملية أيضًا من خلال التعامل مع القرص الصلب hard drive. فى العديد من العائلات، على سبيل المثال، يقوم أحد الأفراد (عادةً ولكن ليس دائمًا من البالغين) بتحمل مسئولية إعداد أنظمة إدارة الملف، إنزال الرموز المختصرة، إلغاء بعض البرامج وتوفير مساحة إضافية من الذاكرة لمهام أخرى. تؤدى مشكلة إنزال الألعاب الجديدة من قبل الصغار على حاسبات العائلة المخصصة للاستخدام

الجماعى فى أغراض العمل، تؤدى فى كثير من الحالات إلى التسبب فى نوع من التشويش حول وصف الحاسب كوسيط ترفيهى أو تعليمى. ويمكن التعامل مع هذا التشويش من خلال قيام من لديه الخبرة أو السلطة الكافية باتخاذ إجراءات حاسمة تجاه الحاسب؛ بمعنى آخر، هو أو هى ممن يتحكمون فى النظام يتحكمون فى مدة وإمكانية الأنشطة داخل هذا النظام لعمليات الإنزال والإلغاء للألعاب والبرامج غير الأساسية الأخرى. بينما يحتل الآخرون فى العائلة ممن لا يحق لهم استخدام الحاسب كنظام تنظيمى (سواء من خلال افتقارهم للمعرفة أو الهدف، أو أى محظورات واضحة) يحتلون الحاسب بشكل تكتيكى، حيث يتم إلغاء الملفات، والوثائق، والرموز المختصرة أو مواقع الإنترنت التى قاموا بإنزالها فى أى وقت من قبل الأفراد الآخرين فى المنزل.

المضيف: ما هو البرنامج الذى عادةً ما تستخدمه؟ هل هو معالج النصوص؟

هيثر، ١٣ سنة: عادةً نعم، ولكن لا يبدو أننى أستطيع إيجاده؛ لأن والدتى تعمل فى المنزل الآن...

المضيف: وما الذى تغير عندما بدأت والدتك العمل فى المنزل؟

هيثر: تغير من مكان شريط الأوامر ولا أستطيع الآن إيجاده بسهولة.

المضيف: إذن فقد كان لك أسلوبك وقد قاموا بتغييره الآن؟

هيثر: نعم.

إذن فإنزال الألعاب، وتكوين الرموز المختصرة، وبناء الملفات وحوافظها له صفة مؤقتة؛ يمكن النظر إلى تعديل خصائص سطح المكتب إلى الأخضر والأرجوانى، أو إنزال حافظة شاشة كهجمات على المناطق المنافسة، انتصار عابر للوقت على المكان – مثل الكتابة على جدران – حيث أن حتمية الإبادة تمنح المبرر والضرورة للقيام بالفعل. هذا التجاوز بسبب مكان الحاسب، المصادرة الزمنية لتلك التكنولوجيا، تنشأ من الملكية العامة التى تعود بشكل واضح للعائلات ويمكن رؤيتها أيضًا كوسيلة لإصلاح معنى، وبالتالى، وظيفة هذه التكنولوجيا التى تتوفر فيها إمكانية تعدد الأغراض.

الدخول إلي عالم التكنولوجيا

مع التسليم بأن تمثيل وسائل الإعلام لجيل جديد يختبئ في غرف النوم مع التكنولوجيا (أنظر على سبيل المثال، ويليامز و بانكومب Williams & Buncombe 1999)، فمن المدهش أن وجود الطفل في ظلام غرفة النوم مع الحاسب (بالرغم من أنه ليس بجهاز ألعاب) ظاهرة غير متاحة بشكل بارز في معظم حالات الدراسة (١٤ من ١٦ عائلة). وكما ناقشنا بالفعل، كان من الواضح داخل العائلات محور دراستنا أن الحاسب كان في مكان يسهل الوصول إليه من قبل أفراد العائلة. كان هذا الأمر بسبب المشاركة في استخدام مصدر مكلف، أو (بشكل مماثل الأهمية عند اعتبار تأثير بيئة المنزل على طرق استخدام الأفراد وتعاملهم مع عالم التكنولوجيا) لأسباب تتعلق بالمراقبة داخل المنزل.

على الرغم من الاستثمار في التكنولوجيا الرقمية كنشاط تعويضي لوقت الفراغ لدى الصبية، حيث يتم التعويض عن الحرية البدنية بالحرية الرقمية (وارد، وليفنجستون و بوفل Ward 1994, Livingstone and Bovill 1999) أقر العديد من الآباء في موضوع دراستنا بشكل واضح أنهم لا يرغبون في تواجد الحاسبات في غرف نوم الأطفال لأنهم لن يكونوا قادرين على استعمالها لأغراضهم الخاصة، أو بشكل أكثر أهمية، لمراقبة الأنشطة التي يرتبط بها الأطفال عند استخدامهم للحاسب. كما اتضحت أكثر تلك المراقبة لاستخدام الأطفال للتكنولوجيا الرقمية نتيجة لارتفاع تكلفة فواتير الهاتف الناتجة من استخدام الإنترنت. وتشير الحالة الاقتصادية - الاجتماعية للعائلة الواحدة، لمن يهتمون بتكلفة المكالمات بشكل أقل أو أكثر، والتنظيم الحالي لتكاليف استخدام الإنترنت في بريطانيا لمكالمات الهاتف المحلية تشير إلى الطرق التي من خلالها يؤثر الموقع الجغرافي والحالة الاقتصادية الاجتماعية للصبي المستخدم للحاسب - عن طريق حدود الوقت - على استخدام الوسائل الرقمية. وفي النهاية كانت الاهتمامات الأخرى التي ذكرها الآباء تتعلق بالحاجة إلى مراقبة الأطفال المستخدمين للحاسب:

السيدة ر: لقد تم نقل الحاسب عدة مرات، فقد كان فى غرفة هنرى والآن خارجها.

المضيف: لماذا نقل إلى الخارج؟

السيدة ر: بشكل أساسى حتى ...

هنرى، ١٣ سنة: حتى تستطيع أمى استخدامه أيضًا.

السيدة ر: نعم لقد كان من الشاق القيام بأعمال الاستكشاف والأمور الأخرى. كما شعرت بالحاجة إلى معرفة ما يقوم به. على الأقل عندما يكون هنا ...

هنرى: الأمر الأول للتعلم والثانى حتى لا أقوم بشىء دون علمها.

السيدة ر: لا بشكل آخر، هو فى غرفته ولا أراه.

هنرى: لأنها قد تعتقد أننى أكذب كما أنها لا تحتاج إلى المودم وأنا من أجلب كل تلك الأشياء من الإنترنت.

حيث يركز هذا الحوار على الصلات مع الحاسب، خاصةً وصول الإنترنت إلى المنزل الذى بدأ فى التشكيك فى حل حماية الأطفال من تهديدات العالم الخارجى بإبقائهم فى الداخل. وكما قالت لابتن (Lupton (1995:10 :

> **يتمثل القلق الأكبر فى الطبيعة المنفتحة فى الاتصال مع الآخرين من خلال الإنترنت. لم يعد المنزل مكانًا آمنًا وملاذًا للأطفال، كما لم يعد الحاسب أداة تعليمية أو مصدرًا للترفيه ولكن قد يكون المكان الممكن لفساد الأطفال. لقد استحضر الخطر الخارجى إلى الداخل فى قلب المنزل، عبر الإنترنت.**

وحيث إن الحدود القابلة للنفاذ للبيئة المنزلية تم إيضاحها عند التعرف على الإنترنت (والتليفزيون من قبل) فى المنزل، فقد أصبح حاسب المنزل موقعًا للمراقبة حيث يتم مراقبة أنشطة الأطفال بطريقة تختلف عن تلك المنتهجة خارج المنزل. يمكن رؤية

هذه الممارسة تمتد إلى النواحى التعليمية أيضًا. فى بريطانيا، على سبيل المثال، تم تصميم موقع المعلم الافتراضى Virtual Teacher ليعمل كساحة للمواقع المجازة والآمنة حيث يسمح المعلمون للأطفال باللعب والاستكشاف ليشبه بشكل مجازى نادى ما بعد المدرسة. إن بناء الطفل ليكون مثقفًا تكنولوجيًا، وقدرته على اتباع الوصلات المبيحة خارج المواقع الآمنة يشبه إلى حد كبير استطاعة الطفل على السير بعيدًا عن ساحة اللعب ليرتمى بين أحضان الغرباء.

> **إن العالم قلق من كل ما يعد جديدًا على الأطفال كما اتضح من التعليقات الأخيرة التى صرح بها الرئيس كلينتون. فقد قال الأسبوع الماضى: 'فى وجود التكنولوجيا المناسبة وأنظمة التقييم، يمكننا ضمان أنه لن ينتهى الأمر بأطفالنا فى المنطقة الخطرة لعالم التكنولوجيا'.**

(بروس Bruce 1997)

يشبه الإنترنت الفضاء الجغرافى فى الخارج، موقعًا لتوتر الآباء بالإضافة إلى كونه، فى كثير من المنازل وعلى مستوى الحذر، كموقع يجب تأمينه. بشكل غير مفاجئ، إذن، يعد الدخول إلى هذا الفضاء محدود بطرق متعددة مع العائلات محل الدراسة. بالنسبة للعائلات غير المتأكدة بشأن وسائل مراقبة استخدام الأطفال للإنترنت، فإن العديد منهم قرر عدم استخدام الإنترنت أو أخبروا أطفالهم أنهم لا تتوفر لديهم خاصية استخدام الإنترنت. بالنسبة للآخرين، فإن كلمة السر ضرورية لاستخدام الإنترنت، وبالطبع لا يستطيع الأطفال اكتشافها. فى العديد من العائلات التى لديها أطفال صغار وحيث تتوفر فى منازلهم إمكانية استخدام الإنترنت، فإن الآباء يسمحون لأبنائهم باستخدام الإنترنت تحت إشرافهم وكثير من العائلات تستخدم إشرافًا رقميًا: مثل أنظمة التربية أو الانتقاء التى أصبحت واسعة الانتشار. حاليًا، ومع ذلك، بسبب الافتقار إلى الثقة فى قدرة تلك البرامج على انتقاء المحتوى بشكل فعال مع الافتقار إلى الفهم التام لكيفية عملها، لم تستخدم أى من العائلات أيًا منها. وفى أحيان كثيرة

فإن التصميم المادى للمنزل لا يسمح بالدخول على الإنترنت إلا بعلم الآباء - حيث يطلب من الأطفال توصيل الأسلاك وفصل خط الهاتف. كما قامت إحدى العائلات بتطبيق نظم مكان العمل بشكل يدعو إلى السخرية فى المنزل بوضع لافتة على حجرة النوم الإضافية (مدخل حجرة الكمبيوتر) مكتوب عليها (يسمح دخولها للمستخدمين فقط).

يسبب ازدياد الثقافة التكنولوجية للأطفال، نوع من الضغط على الوسائل البدائية للرقابة على استخدام الإنترنت، مثل تحديد كلمة السر؛ ردًا على هذا الضغط عادةً ما يمنح استخدام الحاسب بدون إشراف على أساس الإدراك التام بين الآباء والأبناء والذى يعتمد على الشفرة الأخلاقية الداخلية، أو على نماذج أكثر دقة للمراقبة.

السيدة س: نعم أنا أثق فى طفلى ولكن هل هذا يعنى أن الجميع يثقون فى أطفالهم تمامًا ؟ أعنى إذا كنا بالخارج فى إحدى الأمسيات وعند العودة يخبرنى طفلى هيثر أن (سكوت) كان يستخدم الإنترنت وتصفح كذا وكذا فسأكون أكثر صدمة وأكثر خيبة أمل فيه، أليس كذلك؟

السيد س: نعم.

السيدة س: ومصابة بالدهشة تمامًا لأنه طفل حساس.

المضيف: إذن هل شرحت له كل هذا قبل أن تكتشفى فعلته أم أنك اكتفيت ... أعنى أنت تعلمين كيف طفلك هو، ...

السيدة س: إن سكوت لديه ضمير واعى. أعنى أنه لا يستطيع القيام بأى شىء لا يجب عليه القيام به دون أن يأتى ويعتذر.

المضيف: حقًا؟

السيدة س: نعم. وإن كان أمرًا سيئًا فسيشعر بالضيق تجاهه. فإذا كان لديه الاختيار للقيام بشىء سيئ من عدمه فلن يقوم به نتيجة لما سيحدث إذا علمنا نحن. أليس كذلك؟

توبى، ١٤ سنة: إننى أقوم بالدردشة ولكن ليس كثيراً. لأنك تتحدث مع أناس يتحدثون بصراحة أو يستخدمون طرقًا أخرى ...

المضيف: من يراقب هذا الأمر أنت أو والدتك، أم أنتما معًا؟

توبى: أنا أعلم متى تصبح المحادثة سخيفة. لذلك أتوقف ولكن إن أتت ماما ورأتنى ...

المضيف: هل تراك على شاشة الحاسب؟ (ضاحكًا)

توبى: فستوقف المحادثة أيضًا.

بالرجوع إلى ما قالته الأم أولاً فى عبارتها "نتيجة لما سيحدث إذا علمنا" ووجود الحاسب فى مكان عام داخل المنزل ثانيًا، فإن هذا يشير إلى أن موقع الحاسب داخل منزل العائلة، بعيداً عن كونه غير أساسى، يمكن أن يؤثر على وسائل استكشاف مجال التكنولوجيا وتجربتها من قبل أطفال، وإلى أى مدى يعتبر مجال التكنولوجيا مجالاً مفتوحًا بشكل حقيقى للصغار مع التسليم بالمحظورات التى توجد على بعض أنواع الاستخدام. فى دراسة المجتمعات على الإنترنت، لذلك، تتطلب تلك المعاملات إمكانية استخدام الإنترنت وممارسة الرقابة الذاتية الداخلية، يجب تمييز الممارسات التى تعتمد تمامًا على بناءات محددة الثقافة لأنشطة الصغار الملائمة كمكون جزئى من تجربة الإنترنت.

إذن، تخضع الصورة الرقمية، بدلاً من تقييد الأطفال فى مكان صغير كتعويض عن الحرية فى الأماكن العامة، تخضع إلى الرقابة والانضباط. إن استخدام واحتلال أكثر وسائل عصر التكنولوجيا شهرة وتحرراً حيث لا يكون للسن، والجنس، والدين والجغرافيا أى أهمية، يمكن تحقيقه من قبل الصغار، فى العديد من الحالات، ومن خلال عملية معقدة من التعامل تعتمد على السن، والجنس، ودخل العائلة، والنضج الملحوظ والثقافة.

الملاحظات النهائية

لقد أوضحنا بعض الطرق التى من خلالها لا يمكن رؤية الحاسب فى بيئة المنزل كمجرد بوابة لعالم التكنولوجيا، مثل صندوق الدنيا الذى يمنحك الدخول إلى عجائب الدنيا، ولكن بدلاً من ذلك فإن مادية التكنولوجيا، كمورد مشترك ومرتفع القيمة، مركزى فى تشكيل الطرق التى من خلالها يمتلك الصغار القدرة على دخول التكنولوجيا الحديثة من المنزل. أولاً: ركزنا على الطرق التى من خلالها أثرت على اقتناء الحاسب بسبب الحالة الاقتصادية الاجتماعية مع عائلات من ذوات الدخول المنخفضة التى تقل قدرتهم على شراء الحاسب. ثانيًا: ناقشنا تأثير موقع الحاسب فى المنزل على التنظيم المكانى للعائلة، وتأثير الطرق التى يتم بها إعداد المساحة المنزلية قبل وصول تكنولوجيا الحاسب بشكل متبادل مع وسائل يمكن من خلالها استخدام الحاسب. بدلاً من كونه نشاطًا ذهنيًا، يمكن أن يحتل استخدام الإنترنت فى المنزل، لهذا، مكانًا وسط بقية مسئوليات الحياة، سواء فى مكان ما أسفل المنزل مع ملفات عمل الأم وسلال الغسيل، على مرأى ومسمع من الآباء للأبناء ممن يرغبون بدخول الشبكة للانتهاء من بعض الفروض المنزلية.

بشكل مركزى، رغبنا فى التركيز على أن ملكية الحاسب لا تتساوى مع الاستخدام السهل لعالم التكنولوجيا ولكن، مع الإيجابيات الأخرى فى المنزل والفضاء الواسع خارجه، يحتاج الصغار إلى وجود حاسب أولاً وإظهار بعض أنواع السلوك الجديرة بالثقة قبل السماح لهم بالاستخدام الحر له وللعالم شبه الواقعى خلف الشبكة. يمكن تحديد عملية الحصول على الحاسب من خلال إمكانية رؤية البناء الاجتماعى للسلوك الملائم للشباب واستمرار صحته. بشكل محدد وبالرجوع إلى استخدام الصغار للإنترنت فإن الجمع بين الصورة المنزلية (فى وجود حاسبات على مرأى من الأفراد الآخرين فى المنزل) والقيود المفروضة على نوع ومدة الاستخدام، نعتقد أنها قد تؤثر على إمكانات استطاعة الصغار مطالبتهم بالإنترنت فى مكان خاص بهم.

على الرغم من عدم رغبتنا بتنمية تحليل عن منتجات الصغار من الوسائط الرقمية باستخدام نموذج أساسى يمكن من خلاله تحديد المنتج بشكل فردى من قبل الهوية الجغرافية والمادية للفرد، كما لا نرغب فى رؤية تحليل مستمر لأنشطة الصغار على الإنترنت التى تفشل فى إدراك الحدود المقيدة لاستخدامهم. وكما ناقش ماسى Massey (1998)، "إذا كانت رقابة الحيز جزء من عملية تحديد الفئة الاجتماعية للشاب ذاته"، فسيكون من السذاجة افتراض أن استخدام ودخول شبكة الإنترنت تتم دراسته واستغلاله من قبل الصغار كموقع بلا قيود.

ما يظل على حالته التنموية هى المناهج التى يمكن من خلالها استكشاف تلك المواقع المهمة (مثل غرف المناقشة على الإنترنت، الجماعات ومجموعات الأخبار) بالربط بين كل من الفرص الجديدة المتمثلة للصغار والقيود التى من خلالها - مع اختلاف عامل الجنس أو الحياة الاجتماعية للصغار - أن تحدد عملهم فى المنازل، المدارس والمكتبات فى بريطانيا. فى الوقت الحالى، قد يعمل التميز المستمر وغير المتفق للعقل/الجسد ببساطة على تقوية التفاوت الموجود فى استخدام الصغار للتكنولوجيا الحديثة ودعم برنامج سياسى للحتمية التكنولوجية تصور إنجاز العالم لاستخدام الحاسبات كعلاج حاسم لعدم مساواة العالم.

المراجع

* Abbott, C. (1998) 'Making Connections: Young people and the internet' in Julian Sefton-Green (ed.) Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multi-Media, London: UCL.

* Bendikt, M. (1991) Cyberspace: First Steps, Cambridge Ma: MIT.

* Bruce, N. (1997) reported in Hansard, Information Society Debate, 22/7/97.

* Buckingham, D., Davies, H., Jones, K., Kelley, P. (1999) Children's television in Britain, London: BFI.

* De Certeau, M. (1984) The Practice of Everyday Life, London: University of California Press.

* DfEE (1998) Connecting the Learning Society: National Grid for Learning, The Government's Consultation Paper, London: The Stationary Office.

* Downes, T. (1998) 'Children's use of computers in their homes'. Unpublished D. Philthesis.

* Education and Training Group for Wales (ETAG) (1998) An Education and Training Plan for Wales: a draft for Consultation (Cardiff: Manweb).

* Frith, S. (1983) 'The pleasure of the hearth', in J. Donald (ed.) Formations of Pleasure, London: Routledge.

* Haddon, L. (1992) 'Explaining ICT consumption: the case of the home computer' in R. Silverstone and E. Hirsch (eds) Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces, London: Routledge.

* Hall, S. (1997) 'Encoding and decoding in television practice', CCCS Stencilled paper, No7.

* Hepple (1995) National Survey of Emergent Capability: Preliminary observations from the pilot study.

http://www.ultralab.anglia.ac.uk/pages/ULTRALAB/Team/Stephen/
Projects_survey.

* Jones, N. (1997) The Information Society Debate in Hansard, 11 July 1997.

* Jordan, A. (1992) 'Social class, temporal orientation, and mass media use within the family system' in Critical Studies in Mass Communications 9.

* Livingstone, S. and Bovill, M. (1999) Young People, New Media, London : LSE/ICT.

* Lupton, D. (1995) 'The embodied computer user' in M. Featherstone and R. Burrows (eds) Cyberspace, Cyberbodies, Cyberpunk: Cultures of Technological Embodiment, London: Sage.

* Massey, D. (1998) 'The spatial construction of youth cultures' in T. Skelton and G. Valentine (eds) Cool Places: Geographies of Youth Cultures, London: Routledge.

* McLuhan, M. (1964) Understanding Media, New York: Mentor.

* Sefton-Green, J. (ed.) (1998) Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multi-Media, London: UCL.

* Silverstone, R., Hirsch, E., Morley, D. (1992) 'Information and communication technologies in the moral economy of the household' in R. Silverstone and E. Hirsch (eds) Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces, London: Routledge.

* Ward, C. (1994) 'Opportunities for childhoods in late 20th century Britain', in B. Mayall (ed.) Children's childhood: observed and experienced, London: Falmer Press.

* Williams, R., and Buncombe, A. 'Our generation of couch potato kids stuck in their rooms and glued to T.V', The Independent, 19 March 1999.

(٢)

إعلام الطفولة فى ثلاث دول أوروبية

Daniel Süss, Annikka Suoninen, Carmelo Garitaonandia, Paxti Juaristi, Riitta Koikkalainen and Jose A. Oleaga.

سنركز فى هذا الجزء على عاملين مهمين فى الحياة المعاصرة اليومية للأطفال: الوسائط ومجموعات الأصدقاء. فى مجتمعات الغرب المعلوماتية، تلعب الوسائط دوراً مركزياً فى الحياة اليومية ومازالت أهميتها فى ازدياد. يكتسب الأطفال جزءاً مهماً من معرفتهم بالعالم من خلال الوسائط. كما أصبحت الآن الأنواع المختلفة من قدرات الاتصالات أكثر فأكثر أهمية فى عصر المعلومات. وقد ذكر فرونز (1989) Frones أن العلاقات بين الأصدقاء فى المجتمعات المعقدة تلعب دوراً أساسيًا فى العملية الاجتماعية حيث إن الكفاءات الاتصالية يمكن اكتسابها فقط "بالفعل"، بمعنى المشاركة فى أنواع مختلفة من البيئات والمواقف الاجتماعية.

ترتكز دراستنا على أربع مجموعات للسنوات: من ست إلى سبع، من تسع إلى عشرة، من اثنتى عشرة إلى ثلاث عشرة ومن خمس عشرة إلى ست عشرة. وبالاعتماد على نظريات كل من إريكسون، كيوب و زيه Erikson (1977), Keupp (1988) and Ziehe (1992, 1995)، فنحن مهتمون بالاختلافات والتشابهات بين الثقافات. ما هو دور مجموعة الأصدقاء فى استخدام أشكال الوسائط المختلفة وفى استقبال المحتوى الوسائطى؟ ما هى أنواع التماثلات والاختلافات للثقافات المختلطة التى يمكن إيجادها حول كيفية استخدام الوسائط وتتعلق بعلاقات الأطفال والمراهقين مع نظائرهم؟ يعتمد هذا الجزء بشكل أساسى على مقابلات نوعية حيث يتم إرشاد الأطفال والمراهقين فى

فنلندا، وسويسرا وإسبانيا فى ١٩٩٧ كجزء من دراسة نيو هيميليت New Himmelweit (أنظر ليفنجستون و بوفل Livingstone & Bovill (2001))، كانت المناقشات تدار إما كحلقات للمناقشة (كل مجموعة تتألف من إحدى المجموعات السنية الأربعة) أو كمقابلات فردية مركزة. فى إسبانيا وسويسرا، تمت مقابلة الآباء والمدرسين بشكل منفصل.

تتألف المقابلات النوعية الأخيرة من تسع وسبعين مجموعة تتقابل مع أطفال ومراهقين يتحدثون الفنلندية (٩٣٪ من السكان) تتراوح أعمارهم بين ست وست عشرة سنة. تم إجراء المقابلات فى خمسين مدرسة فى أجزاء مختلفة من الدولة، فى كل المناطق الريفية والحضرية. تكونت المقابلات الإسبانية من خمس مجموعات للمناقشة يتراوح أعمار مشتركيها من ٩-١٦ سنة، وخمس مقابلات فردية تتضمن أعمار ما بين ٦-٧ سنوات. وقد أجريت المقابلات فى خمس مدن إسبانية، وكان الأطفال والمراهقون من الطبقة المتوسطة هم المستفيدون بشكل أساسى. فى سويسرا، تمت مقابلة ٨٧ طفلاً ومراهقًا يتحدثون الألمانية (٧٢٪ من السكان) تتراوح أعمارهم ما بين ٦ إلى ١٦سنة. كما أجريت المقابلات المركزة والمراقبات فى فصول رياض الأطفال، ومعسكرات الحاسب وفى عائلات من مناطق مختلفة ناطقة بالألمانية. كما تم استخدام بعض البيانات الاستطلاعية التى تم الحصول عليها عام ١٩٩٧ فى كل من سويسرا وفنلندا. تضمن البحث السويسرى عينة تتراوح فيها الأعمار من ٦-١٦ سنة من المناطق المتحدثة بالثلاث لغات فى سويسرا. تضمن البحث الفنلندى أطفالاً ومراهقين يتحدثون الفنلندية من مناطق مختلفة من الدولة، كل من العينتين تضمن المناطق الريفية والحضرية ومجموعات اجتماعية -اقتصادية مختلفة.

اختلافات ثقافية فى استخدام الوسائط

تمنحنا الدول الثلاث موضوع المقارنة هنا فى هذا الجزء مزيجًا من سياقات اجتماعية مختلفة فى إطار علاقات النوع، والملكية واستخدام الوسائط. وسنبدأ بالتركيز على هذا مجازًا.

فنلندا بلد (عدد سكانه ٥ ملايين) ذو نظام تقدمي لحقوق المساواة للرجال والنساء ونظام دعم جيد للآباء العاملين، متضمنًا تغطية شاملة ونظام رعاية يومي تنظمه الدولة بالإضافة إلى تقديم ثلاث وجبات مجانية للتلاميذ في المدارس. تعمل نسبة عالية من النساء خارج المنزل، ويرتفع المستوى التعليمي للشابات عن الشباب. يتمتع الأطفال بكثير من الحرية والوقت الخاص بهم، خاصةً في فترة ما بعد الظهر. وتعد الاتجاهات نحو الوسائط والتكنولوجيا الحديثة متحررة، ويتم تشجيع الأطفال على استخدام الوسائط من كل نوع في عمر مبكر. تتوفر الحاسبات في بعض مراكز حضانة الأطفال وتستخدم على نطاق واسع في كل مراحل المدرسة. وتتمتع ثلثا المدارس الثانوية وأربع أخماس المكتبات العامة، وكذلك أعداد متزايدة من المنازل الخاصة، باستخدام الإنترنت حيث تصل نسبة اتصالات الإنترنت إلى أعلاها بالنسبة للفرد الواحد.

في سويسرا (عدد السكان ٧ مليون)، تعد العلاقة أكثر تحفظًا بين الرجل والمرأة، خاصةً في المناطق الريفية. ويفرض نظام العمل نمطًا تقليديًا على الآباء، حيث يعمل الأب خارج المنزل بينما تعمل الأم في رعاية الأطفال مع احتمالات محدودة لوجود عمل ذي نظام جزئي الوقت. عند الرجوع إلى الوسائط، فإن هناك تناقضًا بين وجهة نظر الآباء تجاه تأثيرها ووجهة نظر المعلمين. فالعديد من المعلمين لا يرغبون في وجود الوسائط الإلكترونية في المدرسة أو تضمينها في المناهج. بينما يتلهف آباء الطبقة المتوسطة والمرتفعة لاتباع أبنائهم قواعد محددة لدى استخدامهم لها. ترتفع إمكانية استخدام الوسائط الإلكترونية في المناطق الخاصة، ولكنها على النقيض تمامًا منخفضة في الأماكن العامة مثل المدارس أو المكتبات.

في إسبانيا، (عدد السكان ٤٠ مليون)، تتقدم العلاقة بين الرجل والمرأة في المناطق الحضرية وتتحفظ في المناطق الريفية. تلعب العائلة دورًا مهمًا حيث يقضي الآباء والأجداد جزءًا كبيرًا من أوقاتهم مع أطفالهم وأحفادهم. تتمتع الاتجاهات نحو استخدام الوسائط بالتساهل وانتهاج المواقف المتحمسة تجاه استخدام الحاسب، خاصة من قبل آباء الطبقة المتوسطة.

قد يستخدم الأطفال الوسائط فى المنزل بشكل عام وبكل حرية بالإضافة إلى زيارة المراكز الترفيهية. يزداد عدد أجهزة الوسائط التى توجد لدى العائلات وفى المدارس بشكل كبير فى فنلندا وسويسرا فى شكل أجهزة التليفزيون والفيديو، ولكن لا تتعلق تلك الزيادة بالحاسبات وقبل كل شيء استخدام الإنترنت على الرغم من ازدياد وصلات الإنترنت (أنظر إلى الجدول ٢,١).

جدول ٢,١. أجهزة الوسائط فى كل من المنازل الفنلندية، والأسبانية والسويسرية.

الوسيط	فنلندة		أسبانيا		سويسرا	
	كل العائلات	عائلات ذات أطفال	كل العائلات	عائلات ذات أطفال	كل العائلات	عائلات ذات أطفال
التليفزيون	٩٨	٩٨	٩٩	١٠٠	٩٥	٩٥
تسجيل الفيديو	٦٣	٩١	٦٩	٨٧	٦٣	٦٦
الحاسب	٢٣	٤٤	١٩	٢٩	٤٤	٥٨
أجهزة الألعاب	١٤	٣٧	١٧	٣٦	٧	٣٨
استخدام الإنترنت	٩	١٦	٢	٣	٩	١٥

المصدر:. Statistic Finland (1997); EGM Spain (1997); SRG Switzerland (1997).

دور الوسائط فى العلاقات بين مجموعات الأصدقاء :

يجب أن ينظر إلى استخدام محتوى الوسائط وتكنولوجيا الوسائط وعلاقتها بكل نواحى الحياة اليومية. يعد استخدام الوسائط جزءاً مكملاً للأنشطة الأخرى اليومية، والعلاقات الشخصية داخل البيئة المنزلية، ومجموعة الأصدقاء والإطارات الأخرى. إلى حد ما، قد يتم إدراك معنى الوسائط بالمفهوم الصحيح إذا ما تمت رؤيتها داخل إطار التواصل بين الأفراد (لول، مورلى و سيلفرستون Lull 1990; Morley and Silverstone 1992).
وقد حدد لول Lull (1980) ستة أنواع من الاستخدامات الاجتماعية المختلفة للتليفزيون:

- قد يعمل التليفزيون كمصدر بيئى.
- يمكن استخدام التليفزيون للأنشطة اليومية المنتظمة.
- يستطيع التليفزيون أن يسهل التواصل عن طريق عرض الموضوعات العامة للمناقشة.
- يمكن استخدام مشاهدة التليفزيون كوسيلة لتجنب أو السعى للاتصال بالآخرين.
- قد تعتبر برامج التليفزيون وسيلة للتعليم الاجتماعى.
- قد يستخدم التليفزيون فى إثبات الكفاءة أو السيطرة.

اعتمدت إرهاصات Lull على ملاحظات خاصة بعلم الأعراق البشرية داخل المواقف العائلية، ولكن يمكن إيجاد تلك الاستخدامات الاجتماعية فى الأنواع الأخرى من البيئات الاجتماعية أيضًا. على الرغم من أن استخدام الوسائط عادةً ما يحدث فى المنزل، إلا أنه من الممكن أن يؤثر على العلاقات خارج المنزل. على سبيل المثال، تطرح الوسائط موضوعات عامة للمناقشة فى مكان العمل وبعض البرامج التلفزيونية العامة أو الأحداث الإعلامية قد تشكل حياة أمة بأكملها. فى حالة الأطفال والمراهقين، فإن الوسائط وسياقاتها لها العديد من الاستخدامات، خاصةً فى مواقف مجموعات الأصدقاء.

فى الجــزء التــالى ســنرى بعض أهم النواحى التى قــد تؤثر بهــا الوســائط ومحتواها على علاقات مجموعات الأصدقاء من الأطفال والمراهقين فى ثلاثة بلدان. أولاً: سنرى كيف تستخدم الوسائط من قبل مجموعة الأصدقاء؛ ثانيًا: كيف تعرض الوسائط موضوعات عامة عند التفاعل مع تلك المجموعات؛ وثالثًا: كيف تستخدم الوسائط فى تقوية هوية المجموعة وبناء الهوية الفردية.

استخدام الوسائط مع مجموعة الأصدقاء

تلعب الوسائط دورًا مهمًا فى الحياة اليومية للأطفال، ولكنها بطريقة غير مرئية يمكن أن تحتل مكان أحد الأصدقاء أو تستخدم فى اللعب بدلاً منهم. بينما يوجد الأصدقاء من حولنا، يفضل الأطفال الصغار استخدام الوسائط فى اللعب، وبالتأكيد يفضلون صحبة الأصدقاء عن الوسائط. بينما يفضل الأطفال الأكبر سنًا والمراهقون قضاء الوقت مع الأصدقاء فى الخارج عن استخدام الوسائط معًا. ولكن إن شعر الطفل بالوحدة أو كان وحيدًا، تستطيع الوسائط أن تعمل كصديق؛ حيث تعرض اتصالات اجتماعية فى شكل شبه تفاعلات اجتماعية؛ واستخدام الوسائط يعد نشاطًا رمزيًا يمكن استخدامها بشكل منفرد. وكما قال أحد المراهقين الإسبانيين البالغ من العمر ١٧ عامًا: "أكثر ما أحبه هو لعب كرة القدم مع الأصدقاء وثانى أكثر الأشياء هو مشاهدة التليفزيون أو اللعب بألعاب الحاسب".

من أكثر الوسائط المهمة للأطفال والمراهقين هى التليفزيون: بشكل عملى حتى كل طفل فى إمكانه استخدام التليفزيون وعادةً ما يستخدم بشكل يومى. وعلى الرغم من استخدام التليفزيون فى المنزل، سواء كان بشكل فردى أو مع العائلة والأشقاء، فإن له أهمية أيضًا فى علاقة الأطفال والمراهقين مع نظرائهم. ولكن الاستخدام الاجتماعى فى مجموعات الأصدقاء عادةً ما يتخذ مكانه بعد الاستخدام وليس فى موقف الرؤية الفعلية.

يعد استخدام الوسائط حدثًا اجتماعيا فى حد ذاته عند مشاركة الأصدقاء والأشقاء أو الآباء. تلك هى الحالة تمامًا مع ألعاب الحاسب وأجهزة الألعاب؛ فبينما يفضل الأطفال مشاهدة التليفزيون بمفردهم، يعتقدون أن استخدام ألعاب الحاسب فى شكلها الجماعى أكثر متعة. قد يكون استخدام الحاسب فى اللعب وأجهزة الألعاب من الأنشطة الاجتماعية تمامًا، خاصةً بالنسبة للصبية عندما يلتف الآخرون حول أحد ما يقوم باللعب فيقدمون النصيحة، ويقوم كل بدوره ويتعلمون عن الألعاب والحساب معًا. كما يقوم الأطفال الأكبر سنًا والمراهقون فى ممارسة الألعاب على الإنترنت، ومن الشائع فى فنلندا مشاركة الألعاب على الإنترنت مع الأصدقاء عن طريق المودم، حيث يشترك لاعبان أو أكثر فى نفس اللعبة.

> **من الممتع اللعب مع صديق. نحن نمارس لعبة دورى الهوكى القومى ويمكننا اللعب نحن الاثنين فى نفس الوقت حيث يستخدم أحدنا لوحة المفاتيح والآخر عصا اللعب، وهكذا يستطيع اثنان المشاركة فى اللعب. عادةً ما ألعب مع صديق.**

(صبى فنلندى يبلغ ٧ أعوام)

> **يعتمد الأمر على اللعبة فى إن كنت أفضل اللعب بمفردى أو مع صديق. إن كانت اللعبة يستطيع أن يلعبها فرد واحد فقط فى كل مرة، إذن أفضل اللعب بمفردى. ولكن بالطبع إن كان هناك من يمنح النصيحة – كما فى الألعاب الاستراتيجية – فمن الأفضل اشتراك اثنين فى التفكير واللعب.**

(صبى فنلندى يبلغ ١٥ عامًا)

ليس كل الأطفال أو المراهقين لديهم إمكانيات استخدام أجهزة الألعاب أو الحاسبات فى المنزل ولكن بالشكل العملى كل طفل يعرف مثل تلك الألعاب حيث من الممكن استخدامها فى منازل أصدقائهم أو معارفهم أو فى الأماكن العامة. يلعب

الأطفال الفنلنديون الألعاب على الحاسبات الشخصية، وكذلك أجهزة الألعاب منذ فترة بعيدة، بينما فى إسبانيا وسويسرا يعد الأطفال أكثر استخدامًا لأجهزة الألعاب المتصلة بالتليفزيون (الأتارى) بينما بدؤوا فى استخدام الحاسب عندما كانوا أكبر سنًا. وكذلك فى إسبانيا ترتبط ألعاب الحاسب وأجهزة الألعاب بمجموعات السن المختلفة، ولكن فى فنلندا وسويسرا ليست إلى هذا المدى. فى إسبانيا، يفضل الأطفال الصغار أجهزة الألعاب، بينما ألعاب الحاسب يفضلها الأكبر سنًا.

> **تعد أجهزة الألعاب موضة قديمة. فنحن لدينا أحدها فى المنزل، ولكننا لا نستخدمه كثيرًا. الآن نلعب ألعاب الحاسب. تعد أجهزة الألعاب للأطفال الأصغر سنًا حتى إلى ١٢ عامًا، لأنك بعد ذلك ستشعر بالملل الشديد مع ألعاب الفيديو.**

(صبى أسبانى يبلغ ١٥ عامًا)

عندما يرجع الأمر إلى مهارات الحاسب، فيبدو أن هناك اختلافًا واضحًا بين الدول. معظم الأطفال البالغين من العمر ست وسبع سنوات يستخدمون الحاسب بالفعل، بينما فى إسبانيا مازال الأطفال البالغين التاسعة والعاشرة يحتاجون إلى المساعدة فى إنزال الألعاب على الحاسب بمساعدة آبائهم أو أشقائهم الأكبر منهم. ويعود هذا الأمر إلى ممارسات مختلفة فى تلك البلاد. ففى فنلندا، (وأيضًا فى سويسرا، خاصةً فى الطبقات الاجتماعية الأعلى) يسمح ويتم تشجيع الأطفال على استخدام الحاسبات بمفردهم فى سن مبكرة، بينما فى إسبانيا يعتقد أنهم فى حاجة إلى المساعدة، سواء من الآباء أو المعلمين، ولهذا فلا يسمح لهم باستخدام الحاسب دون صحبة البالغين.

مشاهدة الفيديو مع الآخرين أمر شائع تمامًا فى الدول الثلاث. بخلاف برامج التليفزيون، تستخدم أجهزة الفيديو بشكل أفضل برفقة الأصدقاء وكذلك بسبب إمكانية استخدامها عند الحاجة. فى المساء قد لا يتاح الوقت الكافى للأطفال ليكونوا بصحبة أصدقائهم، فلا يرغبون فى قضاء تلك الدقائق القليلة فى مشاهدة التليفزيون. ولكنهم عندما

يمتلكون المزيد من الوقت مع الأصدقاء، فقد يقضون ساعتين فى مشاهدة أحد الأفلام المسجلة من التليفزيون، أو من متجر تأجير أفلام الفيديو، أو تم تبديله مع أحد الأصدقاء، أو أنه أحد الهدايا أو تم شرائه.

أحب اللعب بجهاز السوبر نينتيندو مع أصدقائى. كما أننا نشاهد أفلام الفيديو معًا. صديق لى لديه قناة خاصة بالأفلام فى المنزل. دائمًا ما يقوم بتسجيل الأفلام من تلك القناة، ونتقابل فى منزله ونشاهد تلك الأفلام لمدة ساعتين فترة بعد الظهر.

(صبى سويسرى يبلغ ١٢ عامًا)

كما يمكن أن تكون أفلام الفيديو مركزًا لثقافة الشباب المنحرفة، كما هو الحال، على سبيل المثال، فى مشاهدة المراهقين لأفلام الرعب، وكذلك الأفلام الدموية وأفلام العنف. يمكن استخدام هذه الأفلام، عند مشاهدتها فى منزل الأصدقاء حيث عادةً لا يوجد الآباء أو لا يهتمون بذلك، لإثارة إعجاب باقى أفراد المجموعة خاصة عند مشاهدة أقسى أنواع هذه الأفلام.

يبدو أن هناك اختلافات ثقافية مهمة عند استخدام الوسائط فى وجود الصحبة. ويعود هذا الأمر إلى اختلافات فى تنظيم الحياة اليومية. فى إسبانيا، يمتلئ وقت الأطفال والمراهقين بالعديد من الأنشطة بعد المدرسة (الأندية الرياضية وفصول اللغات الأجنبية، الخ)، ولذلك فإن اليوم المدرسى طويل ولديهم القليل من وقت الفراغ غير المنظم خلال الأسبوع. فى فنلندا، من ناحية أخرى، الأيام الدراسية قصيرة وتأخذ الأنشطة المنظمة وقتها فى وقت متأخر من المساء. وحيث تعمل معظم النساء خارج المنزل، فعادةً ما يقضى الأطفال والمراهقون أوقات بعد الظهر برفقة الأصدقاء، واستخدام الوسائط معًا قد يكون هو من أهم الأنشطة – ولكنه بالتأكيد ليس النشاط الوحيد – خلال هذه الساعات حيث تتاح أجهزة المنزل والوسائط للأطفال. فى سويسرا، يمتلك الصغار وقتًا أكثر تنظيمًا عن نظرائهم فى إسبانيا، ولكنهم يقضون وقتًا أقل بدون مراقبة آبائهم فى فنلندا، ولهذا فهم يقضون وقتًا أقل فى استخدام الوسائط مع أصدقائهم.

عادةً ما أشاهد التليفزيون مع أصدقائى فى فترة ما بعد الظهر بعـد المدرسة. وفى المسـاء تتم ممارسـة كل الهـوايات. فأنت لا تمتلك أى وقت فى المساء.

(فتاة فنلندية تبلغ ١٠ أعوام)

كما يمكن استخدام الوسائط المختلفة مع الأصدقاء خارج المنزل. يبدو أن المراكز الترفيهية مع ألعاب الحاسب هامة للغاية، خاصةً للمراهقين الإسبان. فهم يذهبون إلى تلك المراكز فى فترة المساء ونهايات الأسبوع، لمجرد الخروج واللعب والتحدث مع أصدقائهم. إذ يدركون أنهم لا يستطيعون إنفاق المزيد من الأموال على الأجهزة، لأنه ليس لديهم الكثير، ولكنهم يذهبون إلى المراكز الترفيهية على أية حال. فى بعض الأحيان، قد توجد هناك فتاة أو مجموعة من الفتيات، ولكن لا يعد هذا أمرًا عاديًا بالمرة. ففى سويسرا لا يسمح بدخول المراهقين الأقل من ١٨ سنة إلى تلك المراكز ولذلك لا تعد جزءًا من ثقافة الشباب. فى فنلندا، لا تجد تلك المراكز إلا فى المدن الكبرى فقط؛ لذلك فهى لا تلعب دورًا كبيرًا فى حياة الشباب بشكل عام. فى فنلندا، يستطيع الأطفال والشباب استخدام الوسائط معًا فى أماكن عامة متنوعة، فهم يلعبون ألعاب الحاسب أو يستخدمون الإنترنت فى المكتبات العامة، وفى بعض المدارس يمكن استخدام أجهزة الحاسب خلال المساء. فى سويسرا وإسبانيا، تتوفر أجهزة الحاسب أيضًا للتلاميذ خلال بعض الدروس وتحت مراقبة المعلمين.

نحن نستخدم الإنترنت ونلعب ألعاب الحاسب فى المكتبات. يمكن أن تقوم بحجز جهاز الحاسب أولاً ولكننى لا أعلم هذا عادةً مقدمًا عند ذهابى. يمكنك القيام باستخدام الحاسب إن لم يكن محجوزًا، ولكن من الممكن أن يأتى أحدهم ويقول إن لديه حجز ما. عادةً ما تكون الأجهزة مشغولة، لذلك إن لم تقم بالحجز لا يمكنك استخدام الإنترنت أو أى شىء. على الأقل فى قسم الأطفال، هناك دائمًا أطفالٌ صغار يلعبون بالحاسب.

(فتاة فنلندية تبلغ ١٣ عامًا)

الوسائط مصدرًا للموضوعات العامة فى اللعب والتحدث :

على الرغم من عدم استخدام الصغار للحاسبات مع أصدقائهم، إلا أن الوسائط ومحتوى الوسائط يمكن أن يتدخل فى تفاعلهم معهم. على سبيل المثال، تعد برامج التلفاز المعروفة من أكثر الموضوعات التى تتم مناقشتها فى مجموعات الأصدقاء. بالنسبة للمراهقين والأطفال الأكبر سنًا عادةً ما يتحدثون عن محتوى الوسائط، ولكن بالنسبة لمن هم أصغر سنًا فإن أهم أشكال التواصل هى الألعاب. عادةً ما ينمى الأطفال الأصغر دورًا يرتبط بالوسائط يلعبونه مع بعضهم البعض. حيث تؤخذ الشخصيات والفكرة من وسائط عامة، خاصةً من أفلام الكرتون والبرامج التلفزيونية الأخرى، ولكن فى بعض الأحيان أيضًا من ألعاب الحاسب. فى الواقع قد ينظر إلى الوسائط ومحتواها كجزء فى غاية الأهمية "للمعرفة الطفولية": التقاليد الثقافية الخاصة بالأطفال. وقد ذكر الطبيب النفسى السويدى رونبرج (1987) Ronnberg أن الوسائط اتخذت مكان الأطفال الأكبر سنًا مصدر التقاليد ومصدر أنماط اللعب.

> **نحن نلعب لعبة الرجل الأخطبوط. حيث إنه من الممتع التظاهر بالسير على الحائط كما هو من الممتع أن تكون مثله. كما أننا نلعب بشخصيات بالسلاحف، فأنا لدى دوناتلو ومايكل أنجلو. ثم يكون لدى روكستيد. إنه شديد الغباء حتى أنه يخسر دائمًا. ومايكل أنجلو هو الأفضل.**

(صبى فنلندى، ٦ أعوام)

فى بعض الأحيان يعتمد شكل وسائط الأطفال الذى تتخذه والمكان الذى تتم فيه، مع ذلك، يعتمد على الآباء، والمعلمين والبالغين الآخرين. وتتضح تمامًا الفجوة بين ثقافة الوسائط الخاصة بالأطفال واستخدام الوسائط فى المنزل والوسائط التى يفضلها المعلمون فى سويسرا، حيث إن الوسائط الإلكترونية وكذلك التى تتعلق بالألعاب فى بعض الأحيان محرمة فى بعض رياض الأطفال. لا يسمح للأطفال بإحضار أى وسائط

تتعلق بالألعاب للحضانة، ولا يفضل المعلمون الوسائط المتعلقة بالألعاب؛ ولكن بدلاً من ذلك يحاولون تشجيع الأطفال على قراءة الكتب المصورة وممارسة الألعاب المرتبطة بالقصص التى يقرؤونها.

بالطبع، من الصعب الفصل بين الوسائط الإلكترونية والكتب المصورة، حيث إن أكثر الكتب المشهورة هى تلك الأكثر مبيعًا وغالبًا ما تتاح تلك القصص وشخصياتها بالشكل المقروء والسمعى –المرئى. ويستخدم كايندر Kinder (1991) مصطلح "النظام الفائق" عند الإشارة إلى العوالم التسويقية التى تحيط بأحد شخصيات الوسائط على الأخص؛ حيث عادةً يستحيل على المستهلكين والمحللين معرفة أى الوسائط (مسلسل تلفزيونى، أو فيلم، أو لعبة حاسب، أو كتاب، أو لعبة أو أى منتج دعائى) هو السبب فى هذا الانتشار فجميعها قريبة الصلة ببعضها والتداخل النصى بينها قوى للغاية.

> **كتابى المفضل هو الملك الأسد. لدينا الكثير من تلك الشخصية على الأرجح ثلاث منها. واحدة منها على هيئة ألعاب الرقعة، ثم التليفزيون، لا، فيلم للملك الأسد، وشريط كاسيت للملك الأسد، ولدى مجلة الملك الأسد ولعبة حاسب الملك الأسد. وأخيرًا كتاب الملك الأسد.**

(فتاة فنلندية، ٧ أعوام)

كلما تقدم الأطفال فى السن، يكفون عن لعب دور يرتبط بالوسائط كما يفعل الأصغر سنًا. ولكن فى المقابل قد يطرحون مناقشات لا تنتهى عن التليفزيون، والفيديو والألعاب مع أصدقائهم؛ ويستخدمون الكلمات بدلاً من الأشكال البلاستيكية خلال لعبهم المرتبط بالوسائط. يتم التحدث عن برامج التليفزيون والفيديو فى المدرسة والأماكن الأخرى التى يتجمع فيها الأطفال والمراهقون. وقد يكون أحد برامج التليفزيون فى غاية الأهمية فى أحد حلقات مجموعة الأصدقاء حتى إنه يتوجب على الأطفال مشاهدة البرنامج فى كل مرة يتم عرضه؛ كى يستطيعوا دخول المناقشة خلال فترة الراحة فى المدرسة. بعض البرامج غاية فى الأهمية على المستوى المحلى فقط، ولكن غيرها مثل

بفرلى هيلز ٩٠٢١٠ أو إكس فايلز قد تكون من الموضوعات العامة للاهتمام والمناقشة على المستوى العالمى.

> **فى بعض الأحيان نتحدث عن الأمور الخارقة. فالأمر يعتمد على رفقتك. فى بعض الأحيان تتحول المناقشة إلى موضوع معمق، حول إن كان هذا ممكنًا أم لا. إن الأمر يشبه كأنك تحاول تغيير العالم. أعنى أننا نتحدث بالفعل عن هذه الأشياء.**

(فتيات فنلنديات، ١٥ عامًا)

يتحدث الصبية كثيرًا عن الحاسب وأجهزة الألعاب ويتبادلون الملاحظات عنها مع بعضهم البعض. وتعد تلك أحد الاختلافات الملحوظة بين الجنسين؛ تلعب البنات الألعاب أيضًا ولكنهن لا يتحدثن عنها مع أصدقائهن كما الصبية، أو على الأقل ليس بنفس مستوى الحماس.

يقرأ الأطفال والمراهقون الكتب أيضًا، ولكن لا يبدو أنها تحصل على نفس النوع من الأهمية وسط حلقات الأصدقاء كما الوسائط السمعية-البصرية. من أحد الاختلافات المهمة هى تراجع أهمية الكتب فى إسبانيا، بينما فى سويسرا وفنلندا يمتلك الأطفال العديد من الكتب الخاصة منذ سن مبكرة. يميل الأطفال السويسريون ممن يفضلون العزلة فى وقت الفراغ، يميلون إلى قراءة الكثير من الكتب. ومع ذلك، فى فنلندة، لا يمكن اعتبار القراءة نشاطًا للمنعزلين، حيث تلعب الكتب دورًا هامًا فى العديد من أنواع الثقافات الفرعية، على سبيل المثال ممن يفضلون كتب عن الأحصنة أو مهتمون بقصص الخيال العلمى.

يعد الهاتف أداة مهمة للأطفال الأكبر سنًا والمراهقين لتواصلهم مع أصدقائهم، ليس فقط فى تحديد موعد اللقاء، ولكن كنوع من الأمكنة الخاصة للاجتماع. فعلى الهاتف يمكنهم تشارك ميزة كونهم فى غرفهم الخاصة بمفردهم، بعيدًا عن مراقبة الكبار، خاصة إن كان لديهم هاتف لاسلكى. قد تقوم الفتيات بشكل خاص فى عقد

المناقشات الطويلة على الهاتف مع أصدقائهن، حتى إن كن يرين بعضهن البعض يوميًا في المدرسة. في فنلندا، لدى العديد من المراهقين هواتفهم المحمولة الخاصة أيضًا، يأخذونها معهم في كل مكان.

> **كل مساء أقوم بالذهاب إلى كابينة هاتف عمومي للاتصال بالأصدقاء عن طريق بطاقة الاتصال ... وبالتالي لا أشعر بالإزعاج من والدي. فهم يشتكيان مني إن استخدمت الهاتف طويلاً، ولا أرغب في أن يستمعا إلي وأنا أتحدث مع أصدقائي عن مشاكل أواجهها مع صديقي.**

(فتاة سويسرية، ١٥ عامًا)

يستخدم البريد الإلكتروني ومجموعات الدردشة على الإنترنت لنفس هذا التواصل الخاص. وتلك هي أجزاء ثقافة الحاسب التي تهتم بها الفتيات مثل الصبية؛ في الواقع فإن الفتيات المراهقات الفنلنديات يستخدمن البريد الإلكتروني وحجرات الدردشة أكثر من الصبية.

> **من السهل البدء في التحدث للناس، عندما أرغب في التحدث إلى شخص ما بشكل أكثر تعمقًا، فإنه يكون أمرًا شاقًا في حالة المواجهة أكثر منها على الإنترنت.**

(فتاة فنلندية، ١٥ عامًا)

الوسائط والثقافات الفرعية والهوية :

عندما يقل الأطفال في اعتمادهم على آبائهم وعائلاتهم، فإنهم عادةً ما يرغبون في التأكيد على انتمائهم لمجموعة من الأصدقاء أو ثقافة خاصة بالشباب. فهم يرغبون في ارتداء الملابس والتصرف كأصدقائهم وأسلوبهم الذي عادةً ما يكون مأخوذا

من رمز أو منتج ثقافى شائع (أنظر أيضًا باك و فوجلسسانج -Backe 1993; Vogelge sang 1997). من خلال مظهرهم ، يرغب الشباب فى التوضيح للآخرين إلى أى مجموعة ينتمون إليها.

تتعلق ثقافة الشباب يومًا بعد يوم بمذهب الاستهلاكية، تبعًا لاستراتيجيات أسواق الشباب وارتفاع عدد الشركات. وتنتج الرموز والمشاهير والمجموعات وأصناف المواد الرياضية والمنتجات التجارية الخاصة بالأفلام والمسلسلات، تنتج من أجل تقييد الشباب إلى عادة شرائية ومنتجات محددة. فى هذا الإطار، يمكن أن تكون منتجات الوسائط (مثل الألعاب وأسطوانات الليزر وأشرطة واسطوانات الموسيقى والمجلات وأشرطة الفيديو) يمكنها أن تكون مركزًا لتبادل الشبكات. عادةً يكون من المهم أن يصبح الأطفال أعضاءً فى مثل تلك الشبكات حيث إنها الأكثر يسرًا وثمنًا للدخول إلى وسيط جديد. فى حالة الألعاب، يمكن أن يكون التبادل أيضًا ذا طبيعة غير مادية مثل المعرفة الخاصة بالألعاب، والملاحظات، وكلمات السر، الخ، وتتم مشاركتها مع الأصدقاء (وفقط مع الأصدقاء).

نحن نتبادل الألعاب. نشترى بعضها ونتبادل الآخر.

(فتيات إسبانيات، ١٢ عامًا)

نحن ننسخ ألعاب الحاسب التى نستخدمها. نحن لا نشتريها أو نؤجرها فنسخها أسهل للغاية.

(صبية إسبانيين، ١٥ عامًا)

عادةً ما يشجع الشباب شيئًا أو شخصًا، سواء كانت فرقة موسيقية، أو نجمًا سينمائيا أو بطلاً سينمائيا ويتم اشتراكهم فى هذا التشجيع مع الأصدقاء. وعلى الرغم من ذلك، فيما يتعلق برموز الشباب، يظهر الاختلاف الجنسى فى اتباع النمط التقليدى، حيث يعجب الفتيات عادةً بالشاب الوسيم أو أحد المشاهير من الفنانات أو نجوم أحد الأفلام، وعادةً ما يشجع الشباب أبطال الرياضة:

عندما أكبر أرغب فى أن أكون مثل سبايس جيرلز.

(فتاة أسبانية، ١٠ أعوام)

رموزى هم نجوم كرة القدم ستيفان تشابويسات ولارس ريكن. كما أننى أمتلك صوراً منهما ومن فريقهما فى غرفتى. كما أمتلك فانلة كل منهما أيضًا حيث أرتديها فى بعض الأحيان عندما ألعب كرة القدم مع الأصدقاء . كما أننى أشاهد قناة رياضية محددة؛ لأنه دائمًا هناك ما هو جديد عنهما.

(صبى سويسرى، ١٣ عامًا)

حتى عندما لا تعتمد بالضرورة مجموعات الثقافات الفرعية على منتجات الوسائط أو استهلاك الوسائط (كما هو الحال فى بعض الرياضات)، من الممكن أن يوجه اختيارات الوسائط لهؤلاء المنتمين إلى مجموعة ما، حيث إنه من المهم استخدام نفس الوسائط ومعرفة محتواها كما الأفراد الآخرين فى المجموعة، وبالطبع فالوسيط المختار يجب أن يتعلق بنفس الاهتمام المشترك. كما يمكن أن تتكون ثقافة الشباب وتنمو حول الوسائط. حيث تتشابه تلك الحالة مع واحد أو أكثر من التجمعات الكبيرة من الناس المهتمين باستخدام نفس النوع من الوسائط. كاهتمام محبى الحفلات بتكنولوجيا الموسيقى؛ وكذلك فمحبو الخيال العلمى أو أصحاب الهوس الحاسبى يمكن إيجادهم فى كل مكان. تلك المجالات المتخصصة من الاهتمامات لا ترتبط عادةً بنوع واحد من الوسائط فقط، ولكن يلجأ الصبية إلى محتوى محدد من الوسائط ويستخدمون كل الوسائط المتاحة حول كل ما يخص هذا الاهتمام، سواءً عن طريق التليفزيون، أو الكتب، أو المجلات، أو الأفلام، أو ألعاب الحاسب أو الإنترنت. فى بعض الأحيان يمكن أن يكون محتوى الوسائط المفضل محدد للغاية حتى إنه لا يوجد فى المنطقة القريبة من يهتم بنفس الفكرة (على سبيل المثال فى حالة صبى من مدينة صغيرة يهتم بالأعمال الفنية اليابانية مثل مانجا Manga) لذلك يمكن إيجاد مجموعة ذات نفس الاهتمام وآخرين بشكل افتراضى فى العالم من مجموعات المناقشة على الإنترنت.

كما فى حالة أى هواية، يمكن أن تلعب تلك الوسائط التى تتعلق بالاهتمامات دوراً مختلفًا فى حياة الصبية: فقد تكون أهم شىء فى العالم ولكن لفرد آخر قد تكون مجرد هواية ضمن غيرها من الهوايات. عادةً ما يتعلق هذا الأمر بالسن؛ بالنسبة للمراهقين الأكبر سنًا فإن الارتباط، على سبيل المثال، بنمط موسيقى معين أو بثقافة خاصة لم يعد أمرًا خاصًا، حيث كان من الطبيعى فى حياتهم أن تكون ثقافات المعجبين أكثر أهمية ولها حدود دقيقة. فمن يفضل الموسيقى التقنية لا يجب بالضرورة أن ينتمى إلى محبى الحفلات، ولكن قد يكون له هوايات أخرى أيضًا، ويمكن أن يهتم محبو الحاسب بالرياضة.

> **أنا صبى أحب المنزل. أرتدى الملابس الواسعة... ومن محبى الحفلات؛ لأننى أحب تكنولوجيا الموسيقى. كما أننى فتى رياضيًا. لا أشجع أى فريق. حتى إننى لا أظل فى البيت كثيرًا، ولكن مع الأصدقاء فى الخارج.**

(فتى سويسرى، ١٥ عامًا)

مازال المراهقون الأكبر سنًا يبحثون عن هويتهم ولكنهم أكثر نزوعًا إلى الشك تجاه الحركات العامة والاتجاهات التجارية. حاليًا تقود الهوية المختلطة والأذواق الأكثر فردية إلى مزيج من الأنماط المختلفة تعتمد على آراء مختلفة أو مناسبات. وغالبًا ما يكون التأثير قليلاً بالنسبة لبرامج التليفزيون أو أحداث العلاقات العامة الموجهة بشكل خاص إلى تلك المجموعة العمرية. يستخدم الصغار الثقافة العامة كمصدر للحصول على الرموز التى يمزجونها لخلق أشكال جديدة.

> **رمزى المفضل هى المغنية كلوديا جانج ... وفى الواقع لست فى سن يسمح بأن يكون لى رمز ما ... ولكننى أحب أغانيها، فهى تغنى الأغانى الشعبية ... ليس لدى صورة لها فى غرفتى ولكننى أحب الطريقة التى تغنى بها.**

(فتاة سويسرية، ١٥ عامًا)

أحب مشاهدة المسلسل التلفزيوني طبيب عاطفي، كل يوم إن كان ممكنًا. كما أحب مشاهدة أفلام العنف، ولكن لا يجب أن تكون شديدة العنف. فيما عدا ذلك لا أشاهدها. وإن شعرت بالحزن، أشاهد أفلام الحب. وإذا واجهت المشاكل مع والدى على سبيل المثال، عادةً ما أشاهد الأفلام العاطفية، وأشعر بتحسن مرة أخرى.

(فتاة سويسرية، ١٥ عامًا)

فى مقابلات مع الأطفال السويسريين، قالوا إنهم يرفضون تمامًا الوسائط إن كان من المفترض أن تعكس ما اعتبروه الثقافة الحقيقية للشباب. شدد المراهقون الفنلنديون على أن الصغار يختارون أنماط استخدام الوسائط تبعًا لاهتماماتهم الخاصة، وليس تبعًا لما يفترض أنه تم اختياره فى ثقافة فرعية سابقة.

مناقشة

لا يبدو استخدام تكنولوجيا الوسائط مثيرًا للمشاكل فى علاقات الأطفال مع أصدقائهم. فاستخدام الوسائط لا يستبدل بالاتصالات والتفاعلات مع الأفراد الحقيقيين فى أى من المجموعات السنية التى تمت دراستها. يعد استخدام الوسائط أمرًا متكاملاً فى الأشكال الاجتماعية مع الأصدقاء بأنماط متنوعة ومختلفة.

يستخدم الأطفال والمراهقون الوسائط برفقة الأصدقاء. فاستخدام الوسائط جزء واحد من الحياة اليومية؛ والتفاعل مع الآخرين يحدث أثناء ذلك. غالبًا ما تحدث مشاهدة التليفزيون عند التجمع الأسرى، ولكن تستخدم أجهزة الألعاب أو ألعاب الحاسب مع الأصدقاء كذلك. كما وجد أن الأطفال الأصغر يشتركون فى أنشطة اللعب (أجهزة الألعاب، وألعاب الحاسب) مع الأشقاء الأكبر وأصدقائهم، ويعد هذا الأمر فى الواقع من الطرق الفعالة لتعلم مهارات الحاسب. كما تستخدم الوسائط أيضًا مع الأصدقاء

خارج المنزل؛ فى منازل الأصدقاء والمدارس والمكتبات والأماكن العامة مثل الألعاب التى تعمل بالقطع النقدية.

كما تقدم الوسائط أيضًا أفكارًا للحوار بين الصغار. حيث يعد محتوى الوسائط مصدرًا مهمًا للأطفال الصغار عند لعب الأدوار مع أصدقائهم. كما تعد الألعاب المرتبطة بالوسائط جزءًا من البيئة الثقافية للأطفال. عندما يكبر الأطفال، تحل المناقشات الخاصة بمحتوى الوسائط مكان اللعب المرتبط بها. وعلى الرغم من أن الأطفال والمراهقين لا يميلون إلى مشاهدة التليفزيون بصحبة أصدقائهم، إلا أنهم عادةً ما يعلقون على تلك البرامج والأفلام التى يشاهدونها ويتحدثون بشأنها وسط المراهقين، تتم مناقشة الموسيقى بشكل واسع النطاق، كما هو الحال فى ألعاب الحاسب وأجهزة الألعاب - كلاً من الأداة فى حد ذاتها والألعاب المختلفة.

تستخدم الوسائط ومحتواها فى تقوية العلاقات بين الأصدقاء والشعور بهوية المجموعة. ونتيجة لتكلفة منتجات الوسائط والموارد المالية المحدودة للعديد من الأطفال، فقد أدى هذا إلى اللجوء إلى مبادلة الشرائط والأسطوانات وأشرطة الفيديو والألعاب مع بعضهم البعض أو نسخ تلك المواد؛ وبالتالى فإن تبادل الشبكات بتلك الطريقة هو الطريقة المثلى لاستخدام تنوع أكبر من منتجات الوسائط. تعبر مجموعات الثقافات الفرعية المختلفة عن هوية مجموعتهم عن طريق التشابه فى استخدام الوسائط. وتتم تغذية ثقافات المعجبين بالأفلام والمسلسلات والموسيقى والمجلات وغيرها. كما يمكن استخدام الوسائط كوسيلة لتعبير الفرد عن هويته: متيحةً تنوعًا فى الاختيارات لأكثر الأذواق المميزة.

معظم الأطفال توجههم العائلة فى صغرهم. وكلما تقدموا فى السن وجههم الأصدقاء، وازدادت الوسائط المتاحة لهم وازدادت الأماكن المفتوحة لهم. لهذا، تقل أهمية الوسائط المستخدمة فى المنزل والوسائط التى يمكن استخدامها فى الأماكن العامة، أو "الوسائط المتحركة" هى الأكثر شيوعًا. يستخدم الصغار الذين توجههم الأسرة المزيد من الوسائط فى المنازل أو غرف النوم، بينما يستخدم الأطفال الذين يوجههم أصدقائهم وسائط خارج منازلهم.

خلال سن البلوغ، تصبح هوية المجموعات جذابة للغاية. فالمراهقون الصغار يرغبون فى أن يكونوا جزءاً من المجموعة، مستخدمين نفس نوع الوسائط ومرتدين لنفس الملابس؛ باختصار فهم يقلدون شكلاً ما. أما المراهقون الكبار فتساورهم المزيد من الشكوك تجاه الظواهر العامة أو عروض الوسائط الدعائية. فهم يستخدمون محتوى الوسائط كمصدر أولى لبنائهم الخاص لشكل ثقافة الشباب. لهذا، تقدم الوسائط تنوعًا لا نهائيًا من أساليب الحياة، والقيم وأنماط الحديث والسلوك. لهذا، فإن الطريقة التى تستخدم بها الوسائط أكثر أهمية من مضمون الوسائط ذاته.

فى هذا المقال حاولنا أن نلقى الضوء على الاختلافات والتشابهات بين الثقافات. وقد دلت دراستنا على أن هناك خصائص محددة يمكن رؤيتها كدعم الخط التنموى العام، إلا أن هناك اكتشافات أظهرت اختلافات مهمة ثقافية لا يمكن تجاهلها. وحيث إن هذا التقرير جزء من مشروع مازال فى مرحلة التقديم، فيجب النظر إلى النتائج على أنها اكتشافات تمهيدية وتقدم الخطوط الإرشادية لمزيد من التحليل.

كما وجدنا هناك اختلافات بين التوقيت الفردى والثقافى. على سبيل المثال، يبدو الانتماء إلى المجموعات أو ثقافات المعجبين له أهمية خاصة من سن ١٢ إلى ١٣ سنة فى سويسرا، بينما فى فنلندا يتعلق هذا الأمر أكثر بالسن من ٩ إلى ١٠ سنوات وفى إسبانيا من ١٥ إلى ١٦ سنة. يمكن النظر إلى تلك الاختلافات فى التوقيت الثقافى على أنها تتصل بمستوى استقلالية الأطفال والدور الذى تلعبه الأسرة فى حياتهم. ينتمى هذا النوع من الالتزام الشديد بمجموعة الشباب إلى المرحلة التى يحصل فيها الأطفال على المزيد من الاستقلالية من آبائهم ويتجهون نحو ثقافات الشباب وبناء الهوية الشخصية. ويمكن تفسير الخطوة المبكرة فى فنلندا نحو هوية الفرد والأذواق الفردية للوسائط بمقدار الحرية التى يمتع بها حتى الأطفال. ينظر للأطفال على أنهم مستقلون وينظمون أوقات فراغهم الخاصة فى سن مبكرة دون مراقبة الكبار. فى سويسرا وإسبانيا ينتشر نمط أقل حرية وأكثر حماية من قبل الآباء. علاوةً على ذلك، مازالت الحدود داخل العائلات ضيقة فى إسبانيا ويبدأ الانفصال عن الآباء والانتماء إلى ثقافة الأصدقاء فى سن متأخرة أكثر من الدولتين الأخرتين موضوع الدراسة.

فى سن مبكرة، يبدو أن هناك اختلافات فى الجنس عند استخدام الوسائط. تفضل الفتيات والصبية وسائط مختلفة أو أنواع مختلفة منها ويقومون بأحاديث مختلفة تتعلق بالوسائط. معظم الفتيات والصبية يقضون أوقاتهم فى مشاهدة التليفزيون أو يلعبون ألعاب الحاسب أو أجهزة الألعاب، ولكن يفضل الصبية والفتيات برامج تليفزيون وألعاب مختلفة، وبشكل عام يلعب الصبية المزيد من ألعاب الحاسب، وهم أكثر اهتماماً بالحاسب ويتحدثون عنه أكثر من الفتيات. وتنعكس الاختلافات فى العلاقات النوعية للكبار فى الدول الثلاثة فى طريقة اتصال الفتيات والفتية بالوسائط ودمج محتوى الوسائط فى أنشطتهم مع الأصدقاء. ويتضح هذا بشكل خاص فى استخدام الوسائط الإلكترونية الجديدة، حيث وجدنا أكثر الاختلافات بين الجنسين فى سويسرا وأقلها فى فنلندا.

ملاحظات:

١ - هذه نسخة معدلة بشكل بسيط من المقال الأصلى الذى نشر فى النسخة الخاصة من :

European Journal of Communication, Spatial Issue: Young People and the Changing Media Environment in Europe, volume 13 (4) 1998: 521-538 بعنوان

Media use and the relationships of children and teenagers with their peer groups: A Study of Finnish, Spanish and Swiss Cases'. Copyright Sage Publications 1998.

وأعيد طبعها بتصريح.

المراجع

* Baacka, D. (1993) Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim: Juventa.

* Erikson, E. H. (1977) Identit?t und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Rowohlt.

* Frones, I. (1989) On the Meaning of Peers. University of Oslo, Department of Sociology, Working Paper 1.

* Keupp, H. (1988) Riskante Chancen. Das Subjekt Zwischen Psychokultur und Selbstorganisation. Sozialpsychologische Studien. Heidelberg: Roland Assanger.

* Kinder, M. (1991) Playing Power in Movies, Television and Video Games, Berkeley: University of California Press.

* Livingstone, S. and Bovill, M. F. (eds) (2001) Children and Their Challenging Media Environment: A European Comparative Study, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

* Lull, J. (1980) 'The social uses of television', Human Communication Research 6:197-209.

* Lull. J. (1990) Inside Family Viewing. Ethnographic Research on Televisions Audiences, London: Routledge.

* Morley, D. and Silverstone, R. (1992) 'Domestic communication: technologies and meanings', in Morley, D. (ed.) Television, Audiences and Cultural Studies, London: Routledge.

* Rönnberg, M. (1987) En lek för ögat, Uppsala: Filmförlaget.

* Vogelgesang, W. (1997) 'Jugendliches Medienhandeln: Szenen, Stile Kompetenzen', Television 10(1): 27-39.

* Ziehe, T. (1992) 'Cultural modernity and individualization Changed symbolic contexts for young people', in Fom?s, J. and Bolin, G. (eds) Moves in Modernity. Stockholm: Enqvist & Wiksell International.

* Ziehe, T. (1995) 'Good enough strangeness in education', in Aittola, T., Koikkalainen, R. and Sironen, E. (eds) Confronting strangers. Towards a Reflexive Modernization of the School. Jyväskylä University, Department of Education, publication No. 5.

(٣)

ألعاب الفيديو

بين الآباء والأطفال Ferran Casas

ألعاب الفيديو

كانت ألعاب الفيديو أول تكنولوجيا للحاسب يمكن استخدامها من قبل العامة. ومنذ ذلك الوقت أصبحت تحتل مكانة كبيرة في الصناعة الترفيهية. وكانت أهميتها تتمثل في إمكانية التحكم فيما يحدث على الشاشة لأول مرة نتيجة الدمج بين التليفزيون وتكنولوجيا الحاسب. أصبحت ألعاب الفيديو من بين أهم بشائر الوسائط التفاعلية للعصر (ليفس Levis 1997).

في عام ١٩٩٢ احتلت ألعاب الفيديو وأجهزة الألعاب ١٠٪ من السوق العام العالمي للسمعيات البصرية. وكان أكبر منتجين يابانيين لألعاب الفيديو على قائمة أهم ١٠ شركات للسمعيات البصرية في العالم. وأصبحت ألعاب الفيديو ثقافة جديدة في فترة وجيزة - بعد أن قامت بتطويع عوامل كثيرة من السينما والألعاب الإلكترونية التقليدية (ليفس Levis 1997). لقد أصبح استخدام ألعاب الفيديو، مع أجهزة الحاسب وألعاب الفيديو المحمولة video consoles، ظاهرة عامة بين الأطفال خلال العقدين الأخيرين. كما اعتبرت ألعاب الفيديو المحمولة من شئون الأطفال - أو حتى نكون أكثر تحديداً من شئون الصبية (على الرغم من وجود دليل على ازدياد اهتمام الفتيات).

ولكن جماعة البحث استجابت قليلاً لظهور ظاهرة ألعاب الفيديو، ولكن أهم ما أظهره البحث تركز أساساً على التأثيرات السلبية افتراضيًا لألعاب الفيديو على الأطفال. ومع التسليم بأن ألعاب الفيديو أصبحت ثقافة الأطفال، فمن المهم طرح السؤال التالي: كيف يتفهم الكبار تلك الثقافة؟ وكيف يتفهمها الأطفال ذاتهم؟ هل هناك تشابهات واختلافات بين الأطفال والكبار فى نشاط ألعاب الفيديو؟

يوضح هذا الجزء نتائج أبحاث الكم عن ألعاب الفيديو وهى النتائج التى تكونت من طرح هذه الأسئلة حول نواحى ثقافة ألعاب الفيديو الجديدة. وقد تناولت القضايا التالية تحديداً:

- كيف تختلف أفكار الأطفال والكبار حول ألعاب الفيديو؟
- هل حاول آباء الأطفال المتحمسين بشأن ألعاب الفيديو مناقشة الموضوع بجدية مع أبنائهم؟
- ما نوع التواصل الشخصى الذى قدمه الآباء لأبنائهم بشأن ألعاب الفيديو؟
- هل الآباء على اطلاع كامل بألعاب الفيديو؟
- ما هو الدور الفكرى الذى قد تلعبه ألعاب الفيديو فى تحقيق التواصل بين الكبار والأطفال؟

باستخدام وسائل البحث الكمى حول استخدامات واتجاهات ألعاب الفيديو والمستخدمين لها، فقد سعينا إلى اختبار فرضية أن مواقف الآباء والآخرين من الكبار المختلفة تجاه ألعاب الفيديو والمعدات التقنية الأخرى قد تكون نتيجة لتواصلهم وعلاقاتهم مع الأطفال، وشعور الأطفال بالرضا تجاه تواصلهم مع الكبار.

ملاحظات تمهيدية

أجرى البحث على عينة من الأطفال والآباء من خمس مدارس مختلفة فى برشلونة. كانت المدرسة تجمع أطفالا من طبقات اجتماعية مختلفة ومن مناطق مختلفة

من المدينة. وقد صمم الاستفتاء ليمكننا من إلقاء الأسئلة نفسها على الأطفال وآبائهم بشكل منفصل. قمنا باختيار أطفال من المراحل الدراسية السادسة والسابعة والثامنة حسب النظام الدراسى الابتدائى لمدرسة إسبانية؛ حيث تصل أعمارهم فى تلك المراحل من ١١ إلى ١٦ سنة، والتى نعتبرها مرحلة مهمة من وجهة نظر التواصل بين الآباء وأبنائهم. تم اختيار تلاميذ من فصل واحد من كل مدرسة. كان استفتاء الآباء محدداً للغاية وهو طرح الأسئلة التى تتعلق بالطفل موضوع الاستفتاء فى المدرسة. حصلنا على إجابات ٦٠٪ من الآباء. تم الحصول على ١٨٣ من استفتاء زوجى والنتائج موضحة أدناه.

تضمنت العينة عدد صبية أكثر من الفتيات بنسبة قليلة (٥٢,٥٪، ٤٧,٥٪). وكان الأمر يرجع لرغبة أى من الآباء للمشاركة فى الاستفتاء، وقد قام الآباء بالإجابة عليه بنسبة ٢٨,٤٪ والأمهات بنسبة ٤٨,٦٪ والنسبة الباقية لكليهما. لم يكن هناك اختلاف مهم بين جنس الطفل وسنه وأى الآباء شارك فى الإجابة على الجزء الخاص بالكبار من الاستفتاء (أنظر الجدول ١-٣).

استجابات الآباء

لقد أوضحنا فى الاستفتاء المعرفة الشخصية والعملية الخاصة بالآباء تجاه ألعاب الفيديو، عن طريق النتائج التالية:

- ٣٥,٢٪ لم يحاولوا تجربة استخدام ألعاب الفيديو.
- ٣٦,٣٪ قاموا باختبارها فى بعض الحالات.
- ٢٤,٧٪ يلعبون نادراً.
- ٢,٧٪ يلعبون غالبًا.
- ١,١٪ يلعبون كثيراً.

الجدول ٣,١ استجابة الكبار للاستفتاء الأبوى، مقسم على حسب جنس الطفل المستجيب.

مستجيبون يملئون استفتاء الآباء			النوع		
			صبى	فتاة	الإجمالى
	بمفرده	العدد	٢٩	٢٣	٥٢
		٪ من الإجمالى	٪١٥,٨	٪١٢,٦	٪٢٨,٤
		فائض قياسى	٠,٣	٠,٣-	–
	الأم بمفردها	العدد	٤٥	٤٤	٨٩
		٪ من الإجمالى	٪٢٤,٦	٪٢٤	٪٤٨,٦
		فائض قياسى	٠,٢-	٠,٣	–
	الأب والأم معًا	العدد	٢٢	٢٠	٤٢
		٪ من الإجمالى	٪١٢	٪١٠,٩	٪٢٣
		فائض قياسى	٠,٠	٠,٠	–
الإجمالى		العدد	٩٦	٨٧	١٨٣
		٪ من الإجمالى	٪٥٢,٢	٪٤٧,٥	٪١٠٠

هؤلاء الذين لم يحاولوا أبداً استخدام الألعاب غالبًا هم الأمهات أكثر من الآباء بنسبة ٢٢٪ من العينة الكلية مقابل ٥,٥٪، ولكن هناك صورة مختلفة ضمنيًّا وسط من يقولون إنهم يلعبون غالبًا أو كثيراً، حيث اعتبر عدد الأمهات أكثر من الآباء على الرغم من أنه فى مثالنا هذا يعنى أربع أمهات وثلاث آباء.

طبقًا لتلك النتائج علينا أن نتوقع ارتفاع نسبة الآباء ممن لا يلعبون ألعاب الفيديو مع أبنائهم. والإجابة على السؤال الثانى (هل تلعب ألعاب الفيديو مع طفلك؟) قد كشف عن أن ٦٠٪ من الوالدين (عادةً الأمهات أكثر من الآباء؛ p = ٠,٠٠١) لا يلعبون ألعاب الفيديو مع أبنائهم بينما يلعب ثلث واحد نادراً و ٦٪ غالبًا (أنظر الجدول ٣,٢). يؤثر العمر وجنس الطفل على إجابات الآباء.

الجدول ٣,٢ عدد مرات مشاركة الآباء فى استخدام ألعاب الفيديو مع أبنائهم.

عدد مرات مشاركة الآباء فى استخدام ألعاب الفيديو مع أبنائهم			المستجيب			
			الأب	الأم	الأب والأم معًا	الإجمالى
	إبدًا	العدد	٢١	٦٥	٢٤	١١٠
		٪ من الإجمالى	٪١١,٥	٪٣٥,٧	٪١٣,٢	٪٦٠,٤
		فائض قياسى	-١,٩	١,٦	-٠,٣	–
	نادرًا	العدد	٢٤	٢١	١٦	٦١
		٪ من الإجمالى	٪١٣,٢	٪١١,٥	٪٨,٨	٪٣٣,٥
		فائض قياسى	١,٦	-١,٦	٠,٥	–
	غالبًا	العدد	٨	٢	٢	١١
		٪ من الإجمالى	٪٣,٨	٪١,١	٪١,١	٪٦
		فائض قياسى	٢,٢	-١,٤	٪-٠,٣	–
الإجمالى		العدد	٥٢	٨٨	٤٢	١٨٢
		٪ من الإجمالى	٪٢٨,٦	٪٤٨,٤	٪٢٣,١	٪١٠٠

أكثر من نصف الآباء فى دراستنا ذكروا أنهم لا يتحدثون مع أطفالهم حول ألعاب الفيديو (٣٥,٨٪ يتحدثون "نادرًا" و ١٠,٢٪ يتحدثون "غالبًا"). ولا يوجد اختلاف كبير يتعلق بجنس المستجيب بالنسبة إلى من قالوا "غالبًا" ومعظمهم من الرجال. وبالتالى، عندما تكون الإجابة "غالبًا" فهناك ميل واضح للإشارة إلى الأولاد أكثر من البنات. كما يميل الآباء اللذين لا يلعبون ألعاب الفيديو مع أبنائهم إلى عدم التحدث معهم حول مثل تلك الألعاب (يبلغ عددهم ٢٧,٣٪ من الآباء). فقط اثنى عشرة من الآباء (٦,٩٪) ممن لا يلعبون هذه الألعاب قالوا إنهم يتحدثون بين الحين والآخر مع أبنائهم أو غالبًا عن ألعاب الفيديو (كما هو موضح فى الجدول ٣,٣). حوالى نصف عدد الآباء فى مثالنا (٤٤,٣٪) لا يلعبون أو يتحدثون مع أبنائهم عن ألعاب الفيديو التى يلعبونها. ومن المفاجئ أن اثنين من الآباء ذكرا أنهما يلعبان غالبًا مع أبنائهما (ولد واحد وبنت واحدة)، ولكنهما ذكرا فى نفس الوقت أنهما لا يتحدثان معهما عن ألعاب الفيديو.

هناك اختلاف مهم بين هؤلاء الآباء الذين لا يلعبون أبدًا - إجمالى ٤٦، وهؤلاء ممن لا يلعبون مع أبنائهم - ١١٠ وهؤلاء الذين لا يتحدثون مع أبنائهم - ٩٦ . فى دراستنا هناك على الأقل ٤٦ من الآباء الذين تتوفر لديهم المعرفة البسيطة عن ألعاب الفيديو، ولكنهم لم يلعبوا مع أبنائهم. وهناك أربعة آباء فقط يرون أن أبناءهم (أربعة صبية وفتاة واحدة، يبلغون ١٢ عامًا فأكثر) يلعبون ألعاب الفيديو كثيرًا؛ بينما ٢٢,٧٪ اعتبروا أطفالهم يلعبون كثيرًا فى بعض الأحيان (فى أغلب الأحيان الصبية أكثر من البنات، ومن سن ١٤ إلى ١٦)، و ٧٤,٦٪ شعروا بأن أطفالهم لا يلعبون كثيراً.

الجدول ٣,٣ العلاقة بين الآباء والأبناء فى حالة اللعب وفى حالة التحدث. كما أقرها الآباء.

تقرير الآباء عن عدد مرات قيامهم باللعب مع أبنائهم بألعاب الفيديو			تقرير الآباء عن التحدث مع طفلهم عن ألعاب الفيديو هى/هو يلعب			
			أبدًا	نادرًا	غالبًا	الإجمالى
	أبدًا	العدد	٤٨	١١	١	٦٠
		٪ من الإجمالى	٢٧,٣٪	٦,٣٪	٠,٦٪	٣٤,١٪
		فائض قياسى	٢٧	٢,٣-	٢,١-	-
	حاول فقط	العدد	٢٩	٢٩	٧	٦٥
		٪ من الإجمالى	١٦,٥٪	١٦,٥٪	٤٪	٣٦,٩٪
		فائض قياسى	١-	١,٢	٠,١	-
	نادرًا	العدد	١٥	٢٣	٧	٤٥
		٪ من الإجمالى	٨,٥٪	١٣,١٪	٤٪	٢٥,٦٪
		فائض قياسى	١,٩-	١,٧	١,١	
	غالبًا	العدد	٣	٠	٣	٦
		٪ من الإجمالى	١,٧٪	٠٪	١,٧٪	٣,٤٪
		فائض قياسى	٠,١-	١,٥-	٣	-
الإجمالى		العدد	٩٥	٦٣	١٨	١٧٦
		٪ من الإجمالى	٥٤٪	٣٥,٨٪	١٠,٢٪	١٠٠٪

إيجاز النتائج عند تلك النقطة من البحث:

- ٣٠,١٪ من الآباء يلعبون ويتحدثون عن ألعاب الفيديو مع أبنائهم.
- ١٥,٩٪ لا يلعبون ولكنهم يتحدثون.
- ٩,٦٪ يلعبون ولكن لا يتحدثون.
- ٤٤,٣٪ لا يلعبون ولا يتحدثون.

عند طرح السؤال "هل تساعد طفلك على ممارسة نوع من التحكم عند الإفراط فى اللعب؟" تلقينا بعض الإجابات المثيرة للاهتمام. فقد أجاب آباء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ١١ و ١٢ عامًا بنعم؛ أما بالنسبة لمن يبلغون ١٣عام أجابوا بلا؛ ومن ذوى الأعمار الأكبر أجابوا حاولنا (أباء = ٠,٠٠٩). أجاب خمس عدد الآباء بموافقتهم على استخدام الأطفال لألعاب الفيديو كجائزة للسلوك الحسن من جانب الطفل: وغالبًا للصبية أكثر من الفتيات (أباء = ٠,٠٢٤). حاول بعض الآباء أيضًا تنظيم استخدام ألعاب الفيديو بفرض الشروط على الاستخدام (١٧٪ أجابوا فى بعض الأحيان و٩,٩٪ أجابوا غالبًا)، ومرةً أخرى مع الفتية أكثر من الفتيات (أباء = ٠,٠١١)، دون اختلاف بين الأعمار. ونتيجة لذلك لا يفكر ٧٣,١ من الآباء فى تنظيم الاستخدام عن طريق فرض الشروط.

لا يعتقد حوالى نصف الآباء بوجود أنشطة عرض بديلة لألعاب الفيديو (٤٤,٨٪)، بينما ٢٨,٥٪ يعرضون البديل بشكل متكرر، والبقية تعرض البدائل أحيانًا. يتم عرض البدائل على الصبية أكثر من الفتيات، وبشكل أكبر من الأب عن الأم، ولكن الاختلاف إحصائيًا ليس بالكبير.

أخيرًا، سئل الآباء بعض أسئلة مقياس ليكرت (المقياس من ١:٥ تتدرج من لا يوافقون بشدة إلى يوافقون بقوة) عن صلة ألعاب الفيديو بالطفل من ناحية العاطفة، والتفضيل والتحكم بالنفس والأفكار الخيالية والعلاقات الاجتماعية عند استخدامها؛

كما بحثنا فى أراء الآباء عن فائدة ألعاب الفيديو بالنسبة للطفل. لا يعتقد الآباء بوجود العواطف القوية لدى الأطفال عند استخدامهم لألعاب الفيديو. بل إلى وجود متعة معتدلة (المتوسط = ٣,٥٥؛ مجموعة قياسية = ١,٢٨) ومع ذلك يفكر الصبية فى الاستمتاع بتلك الأنشطة أكثر من الفتيات (آباء = ٠,٠٠٢). لا يميل الآباء للموافقة على الإصرار المفرط للطفل على اللعب (المتوسط = ١,٧)؛ عادةً ما يصبح الطفل غاضباً لعدم تمكنه من اللعب (المتوسط = ١,٦٥)؛ ويكونون أكثر عدوانية بعد استخدام ألعاب الفيديو (المتوسط = ١,٦)؛ أو يحاول نسيان المشاكل باللعب (المتوسط =١,٨٣). ليس هناك اختلافات كبيرة فى تقديرات الآباء تجاه مثل تلك المشاعر بين الأولاد والبنات. عند مقارنة الإجابات التى قدمها الآباء بالنسبة لتلك التى قدمتها الأمهات، وجدنا الاختلافات التالية: الأمهات يملن إلى عزو السلوك العدوانى لأطفالهن إلى ما بعد استخدام ألعاب الفيديو أكثر من الآباء بنسبة بسيطة (غير مهمة)، ويملن إلى الشعور بأن الطفل يلعب تلك الألعاب لنسيان مشاكله (آباء = ٠,٠١٨).

يميل الأبوان إلى الإصرار على أن طفلهما يظهر تحكمًا نفسيًا جيداً عند استخدامه لألعاب الفيديو. كما أنهما لا يعتقدان بلعب الطفل كثيراً (المتوسط = ١,٦٦) أو فى عدم قدرته على التوقف عن اللعب فى بعض الأحيان (المتوسط = ١,٧٣)، أو أن استخدام تلك الألعاب يقف فى طريق أداء الفرض المنزلى (المتوسط = ١,٦٩). ومع ذلك، فهم لا يعبرون عن رأى واضح حول إن كان الطفل يمانع بشدة فى خسارته أو ربحه للعبة (المتوسط = ٣,١٨). يفكر الصبية أكثر من البنات فى استخدام ألعاب الفيديو مع كونهم فى بعض الأحيان غير قادرين على التوقف عن اللعب. مرة أخرى، إن قارنا بين الإجابات التى قدمها الآباء بالنسبة للأمهات، نجد اختلافاً مثيراً للاهتمام: تشعر الأمهات بأن أبناءهن يلعبون ألعاب الفيديو كثيراً ولا يقومون بإتمام فروضهم المدرسية بسببها (آباء = ٠,٠٠٢).

يعتقد الآباء بأن أطفالهم الصبية لديهم الكثير من الأفكار الخيالية أكثر من البنات لدى استخدامهم لألعاب الفيديو، حتى وإن كانت تلك الأفكار ليست بالكثيرة. فالآباء

لا يوافقون على أن يعامل الأطفال ألعاب الفيديو المحمولة كصديق (المتوسط = ١,٧٥)؛ محاولتهم تقليد الشخصيات (المتوسط = ١,٤٢)؛ التحدث إليها عند اللعب (المتوسط = ٢,٠٣)؛ أو الرغبة في تقليد بطل اللعبة (المتوسط = ١,٧). بالنسبة لتلك الأمور لم يظهر الأمر الأول أي اختلاف مهم بين الجنسين؛ في غير ذلك فقد بدا أن الصبية أكثر عرضة لتلك الأمور. وتميل الأمهات أكثر من الآباء إلى قول أن الطفل يتحدث إلى لعبته (أباء = ٠,٠٠٣) أو يرغب في تقليد بطل اللعبة (أباء = ٠,٠٠٣).

كما درسنا أفكار الآباء فيما يتعلق بتفضيل الطفل لألعاب الفيديو. معظم الآباء يعتقدون أنه إذا توفر شيئًا أفضل يقوم به الطفل، قد يرغب الطفل في التوقف عن استخدام ألعاب الفيديو (المتوسط = ٣,٦٧)؛ ويبدو هذا الأمر بشكل واضح عند الفتيات أكثر من الصبية (أباء = ٠,٠٣٨). لا يوافق الآباء قليلاً على العبارتين التاليتين: "طفلي يفضل ألعاب الفيديو أكثر من الألعاب الأخرى" (المتوسط = ٢,٣٣)؛ "طفلي يفضل ألعاب الفيديو عن مشاهدة التليفزيون" (المتوسط = ٢,٢٥). كما أنهم يرفضون بشكل مؤكد عبارة "طفلي يفضل ألعاب الفيديو العنيفة" (المتوسط = ١,٨١). وفي كل تلك الأسئلة، يكون الرفض أكثر تأكيداً إن كان الطفل فتاة، دون وجود اختلاف بين الأب والأم؛ على الرغم أن السؤال الثالث كان به اختلاف كبير حتى وصل إلى (أباء = ٠,٠٥٣)، حيث كان رفض الآباء أكثر من الأمهات.

ثانيًا، درسنا أفكار الآباء فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية للطفل. لا يوافق الآباء بشكل عام قليلاً على المقترحات المنادية باستخدام الطفل لألعاب الفيديو إما بسبب استطاعته اللعب بمفرده (المتوسط = ٢,٥٥) أو لتمكنه من المناقشة مع أترابه حول ألعاب الفيديو (المتوسط = ٢,٤٥). كما أنهم يرفضون بشكل واضح استخدام الطفل لتلك الألعاب حتى يتمكن من اللعب مع الأطفال الآخرين (المتوسط = ١,٨٨)، كما أنهم يرفضون بشكل أكثر فاعلية حقيقة تقليل الطفل من مقابلاته بأصدقائه بسبب استخدام ألعاب الفيديو (المتوسط = ١,٣٢). بشكل واضح، لا تهتم الفتيات كثيراً باستخدام ألعاب الفيديو حتى يتمكن من مناقشتها مع أصدقائهن.

كما سألنا عن مفاهيم استخدام ألعاب الفيديو بالنسبة للطفل. بشكل عام، يوافق الآباء قليلاً على أن هذا النشاط هو مضيعة للوقت (المتوسط = ٣,٢). كما أنهم يعارضون قليلاً فكرة إنماء ألعاب الفيديو لردود أفعال الطفل (المتوسط = ٢,٦٧)، كما أنهم يعارضون بوضوح أن ألعاب الفيديو مفيدة للتعليم (المتوسط = ١,٩٩) أو أنها تعلم الأطفال المنافسة (المتوسط = ١,٨٣). ليس هناك اختلاف واضح بين الصبية والفتيات، ولكن فى كل الحالات فهناك اختلافات واضحة تعتمد على من يجيب على تلك الأسئلة، سواء كان الأب أو الأم. فالأمهات تعارض بشكل مؤكد أكثر من الآباء على مقولة أن ألعاب الفيديو مفيدة للتعليم (آباء = ٠,٠١٢) أو أنها تنمى ردود الأفعال (آباء = ٠,٠١٩)، وتتفق الأمهات بكل تأكيد على عبارة "ألعاب الفيديو مضيعة للوقت" (آباء = ٠,٠٠٢). من ناحية أخرى، لا يوافق الآباء أكثر من الأمهات على أن ألعاب الفيديو تساعد الطفل على المنافسة (آباء < ٠,٤١).

يبدو أن خلاف الآباء والأمهات حول إذا ما كانت ألعاب الفيديو مضيعة للوقت أم لا: فى الواقع، حوالى ثلث الآباء يوافقون على العبارة، وهو ضعف عدد من يعارضون. وتعد الحالات الأكثر غرابة هى تلك التى لا يقوم فيها الآباء باستخدام هذه الألعاب أبداً مع أبنائهم. وبشكل مشابه، أكثر من ثلث الآباء يعارضون تماماً تحفيز ألعاب الفيديو من ردود الفعل (على الأخص الأمهات أكثر من الآباء)، بينما أقل من النصف يوافقون على العبارة ومجموعة بسيطة تميل إلى الموافقة. بشكل مثير للاهتمام، من المحتمل، أن معظم هؤلاء ممن لا يوافقون تماماً يقولون إنهم لا يلعبون ألعاب الفيديو مع أبنائهم (تقريباً ربع عدد الآباء الكلى).

استجابات الأطفال

فى المتوسط، ذكر الأطفال فى دراستنا أنهم يستخدمون ألعاب الفيديو أقل من يومين من كل أسبوع (المتوسط،مجموعة قياسية. = ١,٩٦)، وأكثر قليلاً من ساعة

يوميًا (المتوسط، مجموعة قياسية. = ١,١٣) (أنظر الجدول ٣,٤ و ٣,٥). بشكل متناقض، فهم يشاهدون التليفزيون ستة أيام ونصف فى الأسبوع وثلاث ساعات ونصف فى اليوم فى المتوسط (مجموعة قياسية. ١,١٦ و ٢,٠٣ بالتتابع). وذكرت الفتيات أنهن يشاهدن التليفزيون ثلاثة أيام ونصف فى الأسبوع أو أقل (العدد = ٧). تشاهد الفتيات التليفزيون بشكل عام أقل من الأولاد فى عدد أيام الأسبوع (أباء = ٠,٠٠٣)، ولكن هناك اختلاف ملحوظ فى عدد أيام الأسبوع التى يستخدمون فيها ألعاب الفيديو، أو فى عدد الساعات اليومية التى يشاهدن فيها التليفزيون (أباء = ٠,٤٢٣). ومع ذلك، تقول الفتيات إنها تلعب ألعاب الفيديو أقل من الصبية فى عدد الساعات اليومية (أباء = ٠,٠٠٣). تلك الدراسات تقترح أنه بينما يختلف توزيع الوقت المقضى أمام الشاشات تبعًا للجنس، فإن الوقت الكلى المستخدم قد لا يختلف كثيراً. ليس هناك اختلاف كبير فى مجموعات السن بالنسبة لعدد ساعات مشاهدة التليفزيون كل يوم، فيما عد الأطفال الذين يشاهدونه ست ساعات أو أكثر حيث ينتمون إلى أعمار من ١١ إلى ١٢ سنة، وأقل لأكثر من ١٤ سنة. فقط ١١ طفلاً من كل مجموعات الأعمار (ثمانية صبية وثلاث فتيات) قالوا إنهم يلعبون ألعاب الفيديو ويشاهدون التليفزيون سبعة أيام أسبوعيًا (أنظر الجدول ٣,٥). وطفلان فقط (صبى فى الثالثة عشرة وفتاة فى الثانية عشرة) قالوا إنهم يلعبون ألعاب الفيديو أكثر من أربع ساعات يوميًا ويشاهدون التليفزيون أكثر من ستة ساعات يوميًا (أنظر الجدول ٣,٤).

من الأمور المثيرة للاهتمام هو أن الاثنى عشر طفلاً الذين يشاهدون التليفزيون ويلعبون ألعاب الفيديو كل يوم يميلون إلى الاعتقاد بأن أداءهم فى المدرسة "جيد". فقط ثلاثة من الأولاد لا يعتقدون ذلك (واحد منهم قال إنه "متوسط" الأداء والآخران "سيئ" الأداء). كما حدد كلا من الفتاة والفتى اللذين يقضيان معظم الوقت أمام الشاشتين أن أدائهما (متوسط).

الجدول ٣,٤ العلاقة بين النوع والوقت المستهلك يوميًا فى استخدام ألعاب الفيديو، كما ذكرها الأطفال

تقرير الأبناء عن عدد الساعات اليومية فى استخدام ألعاب الفيديو			نوع المستجيب		
			صبى	فتاة	الإجمالى
	ساعة أو أقل	العدد	٦٩	٧٨	١٤٧
		٪ من الإجمالى	٣٨,٣٪	٤٣,٣٪	٨٧,٧٪
		فائض قياسى	-١,٠	١,٠	-
	من ٢ إلى ٣	العدد	٢٢	٥	٢٧
		٪ من الإجمالى	١٢,٢٪	٢,٨	١٥٪
		فائض قياسى	٢,١	-٢,٢	-
	٤ فاكثر	العدد	٤	٢	٦
		٪ من الإجمالى	٢,٢٪	١,١٪	٣٣٪
		فائض قياسى	٠,٥	-٠,٥	-
الإجمالى		العدد	٩٥	٨٥	١٨٠
		٪ من الإجمالى	٥٢,٨٪	٤٧,٢٪	١٠٠٪

الجدول ٣,٥ العلاقة بين تقرير الأبناء حول عدد الأيام فى الأسبوع التى يقومون فيها باستخدام ألعاب الفيديو والسن

عدد الأيام أسبوعيًا التى يقوم فيها الطفل باستخدام ألعاب الفيديو			عمر المستجيب			
			١١ و١٢ عام	١٣ عام	١٤ و١٦ عام	الإجمالى
	٣ أو أقل	العدد	٥٩	٤٧	٤٧	١٥٣
		٪ من الإجمالى	٪٣٢,٨	٪٢٦,١	٪٢٦,١	٪٨٥
		فائض قياسى	٠,٧	٠,٣	١-	-
	٤ أو ٥	العدد	١	٢	١٠	١٣
		٪ من الإجمالى	٪٠,٦	٪١,١	٪٥,٦	٪٧,٢
		فائض قياسى	٪١,٧-	٠,٩-	٢,٥	-
	٦ أو ٧	العدد	٣	٤	٧	١٤
		٪ من الإجمالى	٪١,٧	٪٢,٢	٣,٩	٪٧,٨
		فائض قياسى	٠,٩-	٠,١-	٠,٩	-
الإجمالى		العدد	٦٣	٥٣	٦٤	١٨٠
		٪ من الإجمالى	٪٣٥	٪٢٩,٤	٪٣٥,٦	٪١٠٠

لا ترتفع نسبة قضاء الأطفال لأوقات الفراغ فى استخدام ألعاب الفيديو دائمًا. فى الأغلب أن ثلث الأطفال (٣٠,٣٪) يقولون إن الوقت المستثمر لا شيء بالنسبة لوقت الفراغ الكلى المتاح؛ بينما ٥٥,١٪ يعتقدون أنهم يقضون أقل من نصف وقت الفراغ؛ و١٤,٦٪ يقضون النصف أو أكثر من وقت الفراغ. لم تتم ملاحظة أى علاقة بين تلك النسبة والأداء المدرسى.

حوالى ربع عدد الأطفال قالوا إنهم فى العادة لا يلعبون ألعاب الفيديو بمفردهم ولكن مع الأصدقاء، فى بيوت الأصدقاء والأماكن الأخرى. يقول ثلث العدد إنهم يلعبون ألعاب الفيديو ذات اللاعبين "غالبًا"؛ بينما أقل من النصف أجابوا "نادرًا" والبقية "أبدًا". على النقيض، حوالى نصف الأطفال لا يلعبون أبدًا مع أصدقائهم (٤١٪). بينما ذكر ثلاثة أرباع عدد الأطفال أنهم يلعبون أحيانًا بمفردهم فى المنزل؛ ومع ذلك، قال اثنا عشر طفلاً (٦,٥٪ من دراستنا، تسعة صبية وثلاث فتيات) إنهم يلعبون ألعاب الفيديو بمفردهم فى مراكز الترفيه، وثمانية عشر طفلا (٩,٨٪، تسعة من كل منهما) فى أماكن أخرى. هؤلاء الذين تتراوح أعمارهم من ١٤ إلى ١٦ عامًا يميلون أكثر إلى اللعب مع أصدقائهم فى المنزل (مجموعة قياسية. < ٠,١٠٣) أو فى مراكز الترفيه (آباء = ٠,٠٠٥؛ عادةً من الصبية: (آباء < ٠,٠٠٣).

كما تمت دراسة الدور العملى لألعاب الفيديو فى العلاقات بين الأطفال والآباء من خلال حقيقة استخدامهما لها معًا أو التحدث بشأنها. حوالى ٨,٨٪ من الأطفال فى دراستنا قالوا إنهم غالبًا ما يلعبون مع آبائهم أو أمهاتهم، و ١٧,٨٪ يتحدثون غالبًا أو كثيرًا مع كل منهما بشأن ألعاب الفيديو التى يلعبونها. حوالى ثلث عدد الأطفال (٣٠,٩٪) قالوا إنهم يلعبون نادرًا ولكن ضعف هذا الرقم (٦٠,٢٪) لا يلعبون أبدًا مع آبائهم؛ بينما نسبة مماثلة من الأطفال نادرًا أو أبدًا ما تتحدث مع آبائها حول ألعاب الفيديو.

عودةً إلى أسئلة مقياس ليكرت Likert، وجدنا مفاهيم وتقييمات تختلف تمامًا بشأن ألعاب الفيديو بين الأولاد والبنات. على الرغم من أن كلا المجموعتين عبرا عن

مشاعر معتدلة بشأن استخدام ألعاب الفيديو، إلا أن مشاعر الأولاد كانت أكثر قوة من مشاعر البنات فى كل الحالات، وفى أربعة أنواع منها سجلت نسبًا مرتفعة: الغضب أو العصبية عند توقع اللعب (أباء = ٠,٠١٧)؛ الغضب عند الأمر بتوقف اللعب (أباء = ٠,٠٠١)؛ التمتع باللعب كثيراً (أباء < ٠,٠٠٠)؛ والشعور بالعدوانية بعد اللعب بسبب ألعاب فيديو معينة (أباء = ٠,٠٠١). أكثر من ١٪ من الأطفال فى دراستنا (١٧ من الأولاد و٣ من البنات) عبروا عن شعورهم بالعدوانية بعد استخدام بعض الألعاب.

تشير الإجابات المتعلقة بضبط النفس أن معظم الأطفال يشعرون بالقدرة على وضع الحدود لاستخدام ألعاب الفيديو. معظم الأطفال يرفضون عبارة "فى بعض الأحيان لا أستطيع التوقف عن اللعب" و "فى بعض الأحيان لا أنتهى من فروضى المدرسية بسبب ألعاب الفيديو". ومع ذلك، هناك بندان يمثلان اختلافات مهمة بين الأولاد والبنات: يقول الأولاد إنهم يلعبون كثيراً (أباء = ٠,٠١٢)، وكثيراً منهم يوفر المال من أشياء أخرى لشراء ألعاب الفيديو (أباء = ٠,٠٣٩). كثيراً من البنات لا يهمهن الفوز أو الخسارة (أباء = ٠,٠٣٦). كما أجاب الصبية على الأمور الأربعة المتعلقة بالأفكار الخيالية بشكل أكثر قوة من البنات، على الرغم من أن الآراء كانت معتدلة. وظهرت فروق الجنس فى ثلاثة بنود: التفكير فى ألعاب الفيديو المحمولة كصديق (أباء = ٠,٠٥٧)؛ محاولة تقليد الشخصيات (أباء = ٠,٠١٢)؛ والرغبة فى أن يكونوا مثل بطل ألعاب الفيديو (مجموعة قياسية. > ٠,٠٠٠). ولم يكشف التحدث إلى ألعاب الفيديو المحمولة أو الحاسب أى اختلافات تتعلق بالجنس.

عندما قيم الأطفال فى دراستنا أفضلياتهم مرة أخرى، فقد عبر الصبية عن أنفسهم بشكل أكثر قوة من البنات. فهم أكثر تفضيلاً لألعاب الفيديو عن الألعاب الأخرى (أباء = ٠,٠٠١)، وأكثر ميلاً للاستمتاع بألعاب الفيديو أكثر من مشاهدة

التليفزيون (أباء = ٠,٠٠١) وألعاب الفيديو المتعلقة بالحرب والقتال. ومع ذلك، حوالى ١٦,٦٪ من الدراسة ككل أعلنوا عن تفضيلهم لألعاب الفيديو عن مشاهدة التليفزيون. وافق الصبية والبنات على وجود بعض ألعاب الفيديو المملة وأنه من الممكن ترك ألعاب الفيديو إذا توفرت لديهم البدائل الجيدة.

يبدو أن ألعاب الفيديو لها دورها المؤثر على العلاقات الاجتماعية للصبية أكثر من البنات. من ناحية، يختار الصبية ألعاب الفيديو للعب بمفردهم، إلى درجة أن لديهم شعور بسيط تجاه التقليل من الاتصال بالأصدقاء من أجل ألعاب الفيديو. من ناحية أخرى، يختار الأولاد أكثر من البنات ألعاب الفيديو للعب أو التحدث بشأنها مع الأصدقاء.

ذكر كلاً من الصبية والفتيات تقييمًا ضئيلاً لمنفعة ألعاب الفيديو. فهى لا تعد مفيدة للغاية كوسيلة تعليمية (المتوسط = ٢,١٤، مجموعة قياسية. = ١,٣٠) ولا فى مساعدتها على تنمية ردود الأفعال (المتوسط = ٢,٧٠ مجموعة قياسية. = ١,٥٠). ومع ذلك تختلف بعض النواحى بين الأولاد والبنات: حيث تتفق الفتيات أكثر على أن ألعاب الفيديو مضيعة للوقت (أباء = ٠,٠٠١)، بينما يتفق الأولاد على أن ألعاب الفيديو تساعدهم على تعلم المنافسة (أباء = ٠,٠٣٤).

تبين العلاقة بين فكرة "ألعاب الفيديو مضيعة للوقت" والتقييم "ألعاب الفيديو مفيدة للتعليم" بعض الازدواجية حيث أن كلا من تلك العبارتين لا ينظر إليهما على أنهما متضادتان. على سبيل المثال، حوالى نصف الأطفال فى مثالنا لا يتفق على أن استخدام ألعاب الفيديو مضيعة للوقت، ولكن واحد إلى ثمانية فى نفس الوقت يتفقون على أنها مفيدة للتعليم. والعكس يحدث أيضًا: حوالى الربع يعتقد أن ألعاب الفيديو مضيعة للوقت، ولكن حوالى السدس فى نفس الوقت يعتقد أنها غير مفيدة للتعليم (أنظر الجدول ٣,٦).

الجدول ٣,٦ العلاقة بين وجهة نظر الأطفال بشأن ألعاب الفيديو إن كانت مفيدة و/أو مضيعة للوقت

معدل اتفاق الأطفال مع عبارة "استخدام ألعاب الفيديو مضيعة للوقت" ١ (موافقة كلية) ٥ (رفض كلى)			معدل اتفاق الأطفال مع عبارة «استخدام ألعاب الفيديو مضيعة للوقت» ١ (موافقة كلية) ٥ (رفض كلى)					
			١	٢	٣	٤	٥	الإجمالي
	١	العدد	١٦	٣	١٥	٧	٩	٥٠
		٪ من الإجمالي	٩٪	١,٧٪	٨,٤٪	٣,٩٪	٥,١٪	٢٨,١٪
		فائض قياسى	-١,٧	-٠,٩	٠,٦	١,٥	٢,٨	–
	٢	العدد	١٧	٤	١١	٥	١	٣٨
		٪ من الإجمالي	٩,٦٪	٢,٢٪	٦,٢٪	٢,٨٪	٠,٦٪	٢١,٣٪
		فائض قياسى	-٠,٤	٠,١	٠,٤	١,٢	-١,١	–
	٣	العدد	٣١	٤	١٢	١	١	٤٩
		٪ من الإجمالي	١٧,٤٪	٢,٢٪	٦,٧٪	٠,٦٪	٠,٦٪	٢٧,٥٪
		فائض قياسى	١,٤	-٠,٤	-٠,٢	-١,٥	-١,٤	–
	٤	العدد	٨	٥	٥	٠	٢	٢٠
		٪ من الإجمالي	٤,٥٪	٢,٨٪	٢,٨٪	٠٪	١,١٪	١١,٢٪
		فائض قياسى	-٠,٦	٢,١	-٠,١	-١,٣	٠,٤	–
	٥	العدد	١٥	٢	٣	١	٠	٢١
		٪ من الإجمالي	٨,٤٪	١,١٪	١,٧٪	٠,٦٪	٠,٠٪	١١,٨٪
		فائض قياسى	١,٥	-٠,١	-١	-٠,٥	-١,٢	–
الإجمالي		العدد	٨٧	١٨	٤٦	١٤	١٣	١٧٨
		٪ من الإجمالي	٤٨,٩٪	١٠,١٪	٢٥,٨٪	٧,٩٪	٧,٣٪	١٠٠٪

وأخيرًا، طلبنا من الأطفال إبداء آرائهم الخاصة بشأن بعض الأسئلة الأخرى. وافق كلاً من الأولاد والبنات على أن ألعاب الفيديو مكلفة (المتوسط = ٤،٤٠ مجموعة قياسية. = ١،١٠)؛ أن هناك الكثير منها فى السوق (المتوسط = ٣،٩٠ مجموعة قياسية. = ١،٣٥)، وأنها ليست ألعاب الصبية فقط (أكثر من ضعف عدد الأطفال عارضوا أكثر ما وافقوا). أحد الآراء الأخيرة أظهر اختلافًا كبيرًا: يعتقد الأولاد أنهم أكثر اطلاعًا على ألعاب الفيديو من البنات (أباء = ٠،٠٠١)، مع ضعف العدد (١١٪ من الصبية؛ ٥،٥٪ من البنات) يعتقدون أنهم مطلعين تمامًا على ألعاب الفيديو.

مقارنة أولية للإجابات

يمكننا عرض المقارنات الموجزة التالية بين إجابات الآباء والأبناء:

- لا يتفق الأطفال قليلاً بشكل عام على أنهم يحبون ألعاب الفيديو كثيرًا عندما تتعلق بالحرب والقتال، بينما يعارض الآباء تمامًا أن أبناءهم يحبون هذا النوع من ألعاب الفيديو.

- يوافق الآباء قليلاً على أن استخدام ألعاب الفيديو مضيعة للوقت، على الرغم من وجود اختلاف مهم فى الرأى بينهم. بشكل عام، لا يوافق الأبناء قليلاً على تلك العبارة.

- يعارض الأطفال قليلاً، أنهم يلعبون ألعاب الفيديو لرغبتهم فى نسيان مشاكلهم. بينما يعارض الآباء تمامًا أنه السبب وراء استخدام الأطفال لألعاب الفيديو.

- يعبر الآباء بشدة عن وجود العديد من ألعاب الفيديو فى السوق أكثر من الأطفال مع الاتفاق فى الرأى.

يمكن تطوير المستوى الثانى من المقارنة بمقارنة إجابات الاستفتاء لكل من الأب والأم (أى كل فرد منهما مع طفله). عند تلك النقطة يمكن ملاحظة اختلافات أخرى إضافية. على سبيل المثال، فالمشاعر التى أفصح عنها الأطفال وتلك التى نسبها إليهم آبائهم عند لعب ألعاب الفيديو متشابهة جدا، فى وجود استثناء واحد، استخدام ألعاب

الفيديو لنسيان المشاكل بشكل أكثر تبعًا للأطفال عما يعتقده الآباء. وإذا ما لاحظنا النتائج الكلية، سنجد أن شعور الطفل بضبط النفس عند استخدام ألعاب الفيديو واضح بطرق مماثلة من قبل الآباء والأبناء. ومع ذلك فور دراستنا لكل ثنائي من الأبوين مع طفلهما، ظهرت ثلاثة اختلافات أظهرت أن كل الآباء يلاحظون ضبط النفس أكثر مما يعزو الطفل لنفسه. يقر الآباء أكثر من أطفالهم بأنهم لا يهتمون للفوز أو الخسارة (آباء = ٠,٠١٦)، بأن الطفل يستطيع ببساطة التوقف عن اللعب (آباء = ٠,٠٣٦) وبأنه يتم الانتهاء من الفرض المدرسي (آباء = ٠,٠٢٥).

فيما يتعلق بالتفضيل، وجدنا بعض التشابهات والاختلافات في المواقف عند مقارنة الآباء وأطفالهم. يوافق الآباء عادةً على أن أبناءهم يمكنهم ترك ألعاب الفيديو إذا ما توفرت بدائل أخرى أفضل وأن بعض ألعاب الفيديو مملة للطفل، وقد أجاب الأطفال بشكل مماثل. معظم الآباء عارضوا تفضيل أطفالهم استخدام ألعاب الفيديو عن مشاهدة التليفزيون، وكذلك عارض الأطفال. ولكن الأطفال يميلون إلى قول أنهم يفضلون ألعاب الفيديو أكثر من الألعاب الأخرى، وأنهم يفضلون الألعاب القتالية والحرب بشكل أكثر مما يعتقده آبائهم.

وأخيراً قارنا الآراء الخاصة بألعاب الفيديو بشكل عام. ليس هناك اختلاف في الرأى بين الأطفال وآبائهم حول قضية أن ألعاب الفيديو مكلفة، وكلاهما عارض امتلاك الطفل معلومات كثيرة عن ألعاب الفيديو. ومع ذلك، يؤمن الآباء تمامًا أن هناك الكثير من ألعاب الفيديو في السوق (آباء = ٠,٠٠٢) وأن الأطفال أقل إيمانًا بأن ألعاب الفيديو خاصة بالصبية أكثر من البنات (آباء = ٠,٠٢٤).

ألعاب الفيديو بين الأطفال والآباء

فى هذا البحث كنا نتعامل مع بيانات من مجموعتين من الناس: الآباء والأطفال. وعلى الرغم من أن كل طفل فى دراستنا كان لأب أو أم قامت بالإجابة على الاستفتاء، فقد أثبتت النتائج فيما يتعلق بألعاب الفيديو، أننا لدينا مجموعتين مختلفتين تماماً:

- إحدى المجموعتين تتكون من أطفال يتخذون مواقف إيجابية تجاه ألعاب الفيديو، في معظم الأحيان معتدلة وفي بعضها حماسية. حوالي ٢,٧٪ فقط من الأطفال موضوع الدراسة (ولدان وثلاث بنات) أقروا بعدم حبهم لألعاب الفيديو.

- والمجموعة الأخرى تتألف بشكل أساسي من الكبار، حيث يتمتعون بمواقف مختلفة تمامًا تجاه ألعاب الفيديو، تتنوع: من الذين يرفضون بشكل أساسي أي خصائص إيجابية محتملة – حتى مع معرفة عدم استخدامهم لألعاب الفيديو – إلى من يستخدمون تلك الألعاب مع أبنائهم، أو من يلعبون مع أطفالهم بينما ظاهريًا لم يتحدثوا عن مثل هذا النشاط.

بشكل مفاجئ، تتشابه العديد من المفاهيم، والأفكار والآراء المتعلقة بألعاب الفيديو في كلا المجموعتين، وعادةً ما تكون معتدلة للغاية. هذا يمنحنا الانطباع أن المشاركين يحاولون تقديم ألعاب الفيديو كشيء ليس بتلك الأهمية، لا يجب القلق بشأنه أو أخذه على محمل الجد. في كل مجموعة نجد أفرادًا يرغبون بالتأكيد على أنهم و/أو أطفالهم لا تستحوذ عليهم ألعاب الفيديو.

بالرغم من ذلك، لا تتشابه المفاهيم والأفكار والآراء الأخرى المتعلقة بألعاب الفيديو إذا قارنا بين المجموعتين. حيث تتضح إحدى النقاط الرئيسية وهي إدراك كيفية استخدام الفرد للمفاهيم، والأفكار والآراء المتعلقة بألعاب الفيديو بشكل منتظم أو متكرر. لقد درسنا المقارنة بطرق عدة وأظهرت جميعها طرق مختلفة لفهم هذه الفكرة من قبل الآباء والأطفال. بشكل مفاجئ يمكن رؤية أحد تلك المجدولات المتضاربة الناتجة في الجدول (٧-٣) عندما قارنا بين إجابات الأطفال تجاه سؤال "كم يومًا في الأسبوع تلعب بألعاب الفيديو؟" مع إجابات الآباء تجاه سؤال "هل يلعب طفلك بألعاب الفيديو؟" أكثر من ربع عدد الأطفال قال إنه يلعب أقل من يوم في الأسبوع (٢٦,٨٪؛ في الأغلب البنات أكثر من الصبية). ومع ذلك، فقط أربعة أطفال في هذه المجموعة (٢,٢٪ من الدراسة) قالوا إنهم لا يحبون اللعب بها، على الرغم من انتماء الطفل في تلك المجموعة إلى مجموعة الآباء القائلين بأن أطفالهم لا يستخدمون هذه الألعاب. ويمكننا افتراض أن إجاباتهم تعني أنهم لا يلعبون بشكل منتظم.

الجدول (٧-٣) تقديرات الآباء والأطفال لكم الوقت الأسبوعى الذى يقضيه الطفل فى استخدام ألعاب الفيديو .

تقرير الأبناء عن معدل أيام استخدام ألعاب الفيديو أسبوعيًا			تقرير الآباء حول تكرار استخدام الأبناء لألعاب الفيديو				
			كثيرًا	غالبًا	نادرًا	أبدًا	الإجمالى
	أقل من ١	العدد	٢٠	٢٧	١	٠	٤٨
		٪ من الإجمالى	٪١١,٢	٪١٥,١	٪٠,٦	٪٠,٠	٪٢٦,٨
		فائض قياسى	٤,٩	٠,٩-	٢,٣-	١,٤-	–
	١	العدد	٤	٤٠	١	٠	٤٥
		٪ من الإجمالى	٪٢,٢	٪٢٢,٣	٪٠,٦	٪٠,٠	٪٢٥,١
		فائض قياسى	١-	١,٨	٢,٢-	١,٣-	–
	٢	العدد	٠	٣١	٨	١	٤٠
		٪ من الإجمالى	٪٠,٠	٪١٧,٣	٪٤,٥	٪٠,٦	٪٢٢,٣
		فائض قياسى	٢,٤-	٠,٨	٠,٩	٠,٥-	–
	٣	العدد	٠	١٣	٤	٢	١٩
		٪ من الإجمالى	٪٠,٠	٪٧,٣	٪٢,٢	٪١,١	٪١٠,٦
		فائض قياسى	١,٧-	٠,١	٠,٧	١,٥	–
	٤	العدد	٠	٢	٣	٢	٧
		٪ من الإجمالى	٪٠,٠	٪١,١	٪١,٧	٪١,١	٪٣,٩
		فائض قياسى	١-	١,٢-	٢	٣,٣	–
	٥	العدد	٠	٤	٢	٠	٦
		٪ من الإجمالى	٪٠,٠	٪٢,٢	٪١,١	٪٠,٠	٪٣,٤
		فائض قياسى	٠,٩-	٪٠,٠	١,٢	٠,٥-	–
	٧	العدد	٢	٣	٧	٢	١٤
		٪ من الإجمالى	٪١,١	٪١,٧	٪٣,٩	٪١,١	٪٧,٨
		فائض قياسى	٠,٠	٢,١-	٣,٥	٢	–
الإجمالى		العدد	٢٦	١٢٠	٢٦	٧	١٧٩
		٪ من الإجمالى	٪١٤,٥	٪٦٧	٪١٤,٥	٪٣,٩	٪١٠٠

على النقيض، كل الأطفال الذين قال عنهم الآباء إنهم لا يلعبون أبداً، هم أنفسهم من أقروا باستخدام ألعاب الفيديو من يومين إلى سبعة أيام فى الأسبوع. من المحتمل أن بعضهم يخفى هذا الأمر عن والديه؛ أو من المرجح أنهم يلعبون فى منازل الأصدقاء أو فى المراكز الترفيهية. فى الحالة الأخيرة، بالطبع يسعى الطفل إلى تأكيد عدم معرفة الآباء أى شيء عن هذا النشاط. أحد النتائج المحتملة هى استخدام كل الأطفال موضوع دراستنا لألعاب الفيديو بكل تأكيد، على الرغم من سعى بعضهم إلى التحيز أو تقليل عدد مرات اللعب بطرق متعددة.

لا يتماثل دائماً مفهوم اللعب أو التحدث مع الآباء عن ألعاب الفيديو عند مقارنة الأطفال والآباء. معظم الآباء والأطفال قدموا إجابات متماثلة عندما سئلوا بشكل منفصل عن إن كانوا يلعبون ألعاب الفيديو مع بعضهم البعض (٧٢,٨٪) أو التحدث بشأنها (٥٩,٧٪). حوالى نصف الآباء (٤٩,٤٪) والأطفال وافقوا على عدم مشاركتهم اللعب مع بعضهم البعض أبداً، و ٤٠,٢٪ وافقوا على أنهم لا يتحدثون مطلقاً عنها. ومع ذلك، ٥٪ من الآباء قالوا إنهم يلعبون غالباً، و ٦,٩٪ يتحدثون غالباً، بينما يلاحظ الطفل أن هذا التفاعل نادراً أو أبداً ما يحدث.

من غير المفاجئ ملاحظة أن الأطفال الذين لا يلعبون بشكل منتظم يوافقون على أن ألعاب الفيديو مضيعة للوقت أكثر من هؤلاء الذين يلعبون من يوم إلى سبعة أيام أسبوعيًا، أو يعارضون على تفضيلهم الألعاب القتالية والحربية أكثر من باقى ألعاب الفيديو، (F = ٣,٤٦٩؛ آباء = ٠,٠٠٣) وأنهم يلعبون ألعاب الفيديو لينسوا مشاكلهم (F = ٢,٢١٤؛ آباء = ٠,٤٤). ومع ذلك، على النقيض، آباء هؤلاء الأطفال لا يميلون إلى الموافقة على العبارة الأولى ويميلون إلى الموافقة على العبارتين الأخيرتين (أنظر الجدول ٨-٣).

الجدول ٣,٨ العلاقة بين وجهات نظر الآباء والأطفال حول ألعاب الفيديو وتقرير عن عدد مرات استخدام الأبناء لها أسبوعيا

تقرير عن عدد مرات استخدام الأطفال لألعاب الفيديو أسبوعياً		معدل الاتفاق مع العبارة ١ (موافقة كلية) ٥ (رفض كلى)					
		"استخدام ألعاب الفيديو مضيعة للوقت"		"طفلى/أنا نفضل ألعاب الفيديو العنيفة"		"استخدام ألعاب الفيديو يساعد الطفل على نسيان المشاكل"	
		أطفال	أباء	أطفال	أباء	أطفال	أباء
أقل من ١	المتوسط	٣,٢	٣	٢	١,٥	١,٩	١,٤
	العدد	٤٨	٤٥	٤٨	٤٢	٤٨	٤٢
	انحراف قياسي	١,٥	١,٧	١,٥	١,٢	١,٣	٠,٨
١	المتوسط	٢,٨	٣,٦	٢,١	١,٥	٢,٣	١,٦
	العدد	٤٣	٤٤	٤٤	٤٢	٤٤	٤٢
	انحراف قياسي	١,١	١,٢	١,٤	٠,٩	١,٣	١,١
٢	المتوسط	٢١	٣,٣	٢,٧	١,٦	٢,٦	١,٨
	العدد	٣٩	٣٩	٤٠	٣٩	٤٠	٣٩
	انحراف قياسي	١,٢	١,٥	١,٥	١,١	١,٥	١,٣
٣	المتوسط	٢,٤	٣,٢	٢,٨	٢,٣	٢,٩	٢,٨
	العدد	١٨	١٨	١٩	١٨	١٩	١٨
	انحراف قياسي	١,١	١,٢	١,٥	١,٥	١,٤	١,٥
٤	المتوسط	١	٣,١	٤	٣,٣	٣,٤	١,٩
	العدد	٧	٧	٧	٧	٧	٧٧
	انحراف قياسي	٠,٠	١,٣	١,٣	١,٧	١٧	١,٢
٥	المتوسط	٢,٥	٣,٣	٢,٣	٢	٢٧	٢,٢
	العدد	٦	٦	٦	٦	٦	٦
	انحراف قياسي	١,٥	١,٦	١,٨	١,٧	١,٦	١,٥
٧	المتوسط	٢,٠	٣,٥	٣,٢	٢,٣	٢,٤	٢,٢
	العدد	١٤	١٣	١٤	١٢	١٤	١٣
	انحراف قياسي	١,١	١,٥	١,٣	١,٦	١,٦	١,٢
الإجمالى	المتوسط	٢,٦	٣,٣	٢,٥	١,٨	٢,٤	١,٨
	العدد	١٧٥	١٧٢	١٧٨	١٦٦	١٧٨	١٦٧
	انحراف قياسي	١,٣	١,٤	١,٥	١,٣	١,٤	١,٢

لا يختلف الصبية والفتيات فى تجاربهم مع ألعاب الفيديو، على الرغم من اختلاف بعض مواقفهم فيما يتعلق باستخدامها. تميل الفتيات إلى قول عدم تفضيلها لألعاب الفيديو كثيراً، ولكنهن لا يملن إلى قول أنهن لا يحبونها تماماً. وقد أظهرت الفتيات مشاعر أكثر اعتدالاً تجاه استخدام ألعاب الفيديو ولا يبدو أنهن مغرمات بالتحدث عن تجربة اللعب مثل الصبية، على الرغم من أنهن لديهن أفضلية أكبر من الصبية فى اللعب مع الأصدقاء. كما عبروا عن مشاعر خيالية أقل من الصبية عند اللعب، كما تؤثر ألعاب الفيديو بشكل أقل من الصبية على علاقاتهن الاجتماعية، فى انتقاء ألعاب الفيديو وفى الفائدة المستفادة، ويملن إلى اعتبار أنفسهن أقل ثقافةً لألعاب الفيديو (على الرغم من اعتبار بعض الفتيات على اضطلاع كامل). من المهم الإشارة إلى أن الفتيات فى دراستنا لا يملن مثل الصبية إلى الإيمان بأن ألعاب الفيديو قد صممت من أجل الصبية أكثر من الفتيات.

أفكار ختامية: الاتجاهات المستقبلية للعلاقات بين الأفراد على هذا الكوكب

من أحد أساسيات هذا البحث الاستكشافى، وجوب أن نكون على حذر فى وضع النتائج. فنحن لا نعلم إلى أى مدى فهم الآباء والأطفال الأسئلة المماثلة، ولا نعلم إلى أى مدى كانت تلك الأسئلة ترتبط فعلاً بنواحى التواصل التى رغبنا فى تقييمها. ومع ذلك، كثير من النتائج التى حصلنا عليها تعتبر نوعاً من التنوير. من الواضح أن وجهة نظر الأبناء لا يجب أن تكون مماثلة لتلك التى للآباء. ولكن هذا لا يعنى إن كان هذا جيداً أو سيئاً، صحيحاً أم خاطئاً؛ فهى مفهوم الطفل، وشىء نرغب فى اتخاذه بجدية. ولكن كيف نقوم بذلك؟ كيف يمكننا انتهاز فرصة شعور الأطفال بالحافز تجاه التكنولوجيا الجديدة ووسائط الاتصال لزيادة العلاقات الجيدة بين الناس على كوكبنا؟

لقد أثارت التغيرات الاجتماعية والتقنية أسئلة جديدة حول اتجاه التغيرات التى ترغبها بالفعل فى مجتمعاتنا. هذا يعنى أنه قد ظهرت مجادلات جديدة تتعلق بالقيمة فى العقود الأخيرة فى أوربا، بعضها متصل بشكل وشيك بعلاقات الكبار والصغار. أحد الاستطلاعات الأوربية Eurobarometer مع وجود عينات ممثلة من كل دول الاتحاد

الأوربى (لجنة المجتمعات الأوربية ١٩٩٠)، تبين أن الكبار يؤمنون بأن القيم التى يجب الترويج لها بكل قوة وسط الأطفال هى تلك الخاصة بالمسؤولية والتسامح. حيث إن العديد من القيم عالية التقدير من الناحية التقليدية مثل العمل الجاد والتوفير والإيمان الدينى أو الروح المناضلة حققت مستويات منخفضة (كاساس Cases 1998, 1999).

فى مجالات أخرى، خاصة تلك ذات التوجه السياسى أو الاجتماعى واسع النطاق، يبدو أن فى أوربا حاليًا واحدة من القيم المميزة التى تزداد فى أهميتها الملحوظة وهى قيمة الحياة. حيث تشير هذه القيمة إلى مجموعة من الأهداف: تلك التى تجمع القيم المادية واللامادية وتلك التى تحاول تحسين المواقف المادية واللامادية فى المجتمع.

هل ترتبط ألعاب الفيديو بطريقة ما بقيم محددة مثل المسؤولية، والتسامح أو قيمة الحياة؟ هل يمكن فى الواقع أن ترتبط بقيم الكبار المهمة. كثير من البالغين يعتقدون أن ألعاب الفيديو ليست ذات أهمية. بينما يعتقد الأطفال أن ألعاب الفيديو ذات أهمية بطريقة ما ولكنهم يترددون فى القيام بهذا الإعلان أمام البالغين، ونحن نتردد فى اعتبار وجهة نظر الأطفال مهمة بطريقة ما.

من المجادلات المتعلقة بالوسائط نعتقد أن هناك انهماك متزايد بين الآباء بشأن القيم المبثوثة من ألعاب الفيديو (فى بعض الأحيان ضد حقوق الإنسان وكرامته). نحن، المجتمع البالغ، يمكننا أن ننمى ضغطًا اجتماعيا للإتيان بألعاب أخرى إلى السوق تعرض قيمًا أخرى، ولكن يمكننا استخدام الحالية لربطها بحوارات نقدية مع أطفالنا. بدلاً من ذلك، عادةً ما يشعر الأطفال أنهم لا يستطيعون التحدث مع والديهما بشأن أنشطة اللعب، والحوار الوحيد الذى يستطيعون القيام به هو وسط الأصدقاء.

إنه ليتملكنا انطباع نحو اعتبار معظم ألعاب الفيديو نشاطًا وحيدًا. فمن ناحية قد ينتشر استخدام الألعاب بين مجموعة من الأصدقاء من خلال الإنترنت فى المستقبل القريب. ولكن، من ناحية أخرى، كما حدث فى حالة التليفزيون، كنا نهتم كثيراً بما يحدث فى الداخل (ما تحتويه الأفلام والبرامج، ما تحتويه ألعاب الفيديو) حتى إننا نسينا أن نهتم بما قد ينتج من جراء هذه الأنشطة. إلى من يشرح الأبناء تجربتهم الواضحة؟ من يناقشونه حول ما يقلقهم؟ مع من يشاركون قيمهم المفهومة؟ إن كانت الإجابة هى "مع أصدقائهم فقط"، فيبدو أننا الكبار قد نسينا جزءًا من مسئولياتنا تجاه الأجيال الجديدة.

المراجع

* Casas, F. (1998) Infancia: Perspectives psicosociales, Barcelona: Paidós.

* Casas, F. (1999) Children, media and the relational planet', Child Studies 1:119-146. Commission of the European Communities (1990) 'Public opinion in the European Community', Eurobarometre 34 (August), Brussls.

* Levis, D. (1997) Los videojuegos, un fenómeno de masas, Barcelona: Paidós.

(٤)

الرهبة التكنولوجية

مخاوف الآباء والأطفال تجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحول الثقافة والمجتمع.

Gill Valentine and Sarah Holloway

مقدمة: مناهضو الميكنة معاصرون ؟

هناك تاريخ طويل لمجموعات مختلفة شعرت بالتهديد من اختراع وسائل التكنولوجيا الجديدة. قد يكون أكثرها شهرة، فى بداية القرن التاسع عشر، حيث قامت مجموعة من الحائكين فى مدينة يوركشاير، يسمون لودايتز Luddites، بتخريب الآلات التى بدأ استخدامها كجزء من مخطط ميكنة واسع المدى بسبب التنمية الصناعية للرأسمالية. وكان لهذا الفعل أكبر الأثر فى إصدار القانون البرلمانى الذى فرض عقوبة الموت على جريمة تحطيم الماكينات. لم تكن التكنولوجيا بحد ذاتها ما كانت تلك المجموعة تعارضها، بل التغيرات التى أحدثتها تلك التكنولوجيا؛ فقد كان انتقال العمل من المنزل إلى المصنع يهدد الاستقرار الثقافى للمجتمعات المعتمدة على الصناعة اليدوية وأسلوب الحياة (برايسن و كاستل Bryson & Castell 1998). تعد مجتمعات آمش Amish فى بنسلفانيا، الولايات المتحدة، مثالاً معاصراً لأفراد يتجنبون التكنولوجيا، مثل المذياع والتليفزيون، والهاتف والكهرباء، كل ما يعد تهديداً لمجهوداتهم

فى صياغة وحفاظ هوية المجتمع المميزة وممارساته. (زيمرمان أمبل Zimmerman Umble 1992).

بنفس الطريقة حولت تلك التكنولوجيا المجتمع فى القرن التاسع عشر، حتى إن العديد من المؤسسات الأكاديمية المعاصرة والمعلقين الشعبيين ناقشوا أن مجيء تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعاقب التغير الكبير فى المجتمع، الثقافة والاقتصاد والسياسة فى القرن الواحد والعشرين. وقد أعلنت شركة الحاسبات الأمريكية مايكروسوفت فى بعض إعلاناتها التجارية أننا ندخل "عصر المعلومات" حيث لن يكون العالم كما كان من قبل. وتعد وسائل "التعليم عن بعد"، المكتبات الإلكترونية، التصويت الإلكترونى، البريد الإلكترونى، المؤتمر المرئى، الصرافة عن بعد، الدردشة على الإنترنت، أفلام حسب الطلب، التسوق المنزلى والاتصالات اللاسلكية والسلكية من بعض مزايا الفكرة الأولى للحاسب المتصل بالمنزل والتلفاز ذى القوة المتزايدة (بروك وبول Brook & Boal 1995: ix). يكمن الارتقاء بتقدم التكنولوجيا فى تعهدها بإيصال الكفاءة، والسرعة، والقوة، والتحكم، والمعرفة، والمتعة بشكل أكبر وإمكانية تنمية الثروة الاقتصادية والشخصية. ويتخيل الحالمون بالتكنولوجيا (بابرت Papert 1997) مستقبلاً تبدو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلاله كنوع من الترياق ضد انحدار المجتمع (راينجولد Rheingold 1993)، كما يمكننا من الهرب من حدود أجسامنا المادية (هيم Heim 1993)، والارتقاء بالاحتواء الاجتماعى (أون Owen 1990) وتقوية الاتصالات العالمية والعلاقات (ولمان و جوليا Wellman & Gulia 1996) بينما يقترح نقاد التكنولوجيا (بابرت Papert 1997) أنه لتشكيل العلاقات الاجتماعية الجديدة، لن تقوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فقط بخلق الفرص الجديدة ولكن المخاطر ونقاط الضعف الجديدة أيضاً.

ينظر للأطفال، كرمز للمستقبل، على أنهم أكثر من سيربح أو يخسر ونحن على أعتاب عصر المعلومات. نتيجة لهذا فقد أكدت كل من حكومتى بريطانيا وأمريكا على الحاجة إلى تطوير قدرة الأطفال التكنولوجية لتسليح أنفسهم من الحياة فى عالم

متوتر. وقد ركزت مبادرات سياستهم بشكل كبير على إمكانية استخدام أجهزة الحاسب وبرامجه فى المدرسة لكل الأطفال، فى محاولة لتجنب ظهور مجتمع من أغنياء وفقراء التكنولوجيا (وحدة الاستبعاد الاجتماعية Social Exclusion Unit 1998). ومع ذلك لا تؤثر التكنولوجيا على الأطفال أو الكبار ولكنها بدلاً من ذلك تبدو كأداة مختلفة لمستخدمين مختلفين. بينما يقبل العديد من الأطفال والكبار على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فإن الآخرين يشعرون بالخوف من الوسيلة التى تغير بها تلك التكنولوجيا هوياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية، ويشعرون بالتردد من قدراتهم الخاصة لتنمية المهارات التكنولوجية. ويقترح مارشال Marshall أن كلمة "تكنولوجيا" مرتبطة بمخاوف عديدة مستقبلية. على سبيل المثال، علم التحكم الآلى "cybernetics" حيث يتفوق الحاسب على العقل البشرى ويحل محله؛ والإنسان الآلى "cyborgs" وهو تشويه للبشر والماكينات. ويعبر عن القلق تلك المجموعة من مناهضى التكنولوجيا المعاصرين بالراهبين للتكنولوجية أو الكراهية اللاعقلانية للحاسبات. ونتيجة لذلك، فقد تهدف الحكومات إلى ترقية القدرة التكنولوجية العالمية، بينما يختار العديد من الأطفال عدم الاستفادة من الفرص المتاحة لهم لاستخدام الحاسب.

هذا الجزء يخاطب رهبة الأطفال والكبار تجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحول الثقافة والمجتمع. ويبدأ بدراسة كيفية تشكيل مخاوف الآباء والمدرسين لاتجاهات الأطفال نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها، وبعدها ينتقل إلى الرهبة التكنولوجية لدى الأطفال ذاتهم. يركز هذا الجزء على المادة التى تم تجميعها من خلال دراسة حول استخدام الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى المدرسة والمنزل. اعتمدت المرحلة الأولى من البحث فى ثلاث مدارس ثانوية، اثنتان منها كانتا فى منطقة حضرية فى جنوب يوركشاير، والأخيرة فى مدينة ساحلية ريفية فى كورنوول. تنقسم المدرستان الحضريتان بناءً على مستوى الملتحقين بها حيث تجتذب إحداها أطفال الطبقة المتوسطة هايفيلدز Highfields والأخرى أطفال الطبقة العاملة ستيشن روود Station Road أما المدرسة الأخيرة فتضم خليطًا من الطبقتين كورنيش Cornish.

قمنا بإجراء استطلاع داخل المدارس لأطفال بلغ عددهم ٧٥٣ تتراوح أعمارهم من ١١ إلى ١٦ عاماً، مستفسرين عن استخدامهم للحاسب والإنترنت داخل المدرسة والمنزل. وقد عقب هذا ورشة عمل لملاحظة عدد من الفصول ومجموعات المناقشة موضوع الدراسة – تعتمد فى الأساس على مجموعات الصداقة الحالية – التى تغطى تجارب الأطفال لتكنولوجيا المعلومات داخل المدرسة. كما أجريت مقابلات شبه تنظيمية مع مدرسى تكنولوجيا المعلومات والمدرسين الأوائل فى تلك المدارس.

على أساس هذا العمل فى المدرسة، طلب من ثلاثين طفلاً وعائلاتهم المشاركة فى المرحلة التالية من البحث. وتتضمن هذه المرحلة مقابلات مكثفة فردية مع الآباء والأطفال بصرف النظر عن امتلاك الحاسبات واستخدام الإنترنت؛ من قبل أعضاء المنزل على اختلافهم من حيث مستويات الكفاءة المختلفة، ومسائل التنظيم و/أو الصراع حول مشاركة الاستخدام، والملكية، والمكان والتحكم فى الحاسب فى المنزل، وإن كان استخدام الإنترنت يؤثر على العلاقات فى المنزل.

مخاوف الكبار على الأطفال

مخاوف من المستقبل

هناك حتمية حول تخيل العامة للعلاقة بين التكنولوجيا الحديثة ومستقبل العمل. ويتم إدراك مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على قيادتها إلى تحول العمل وإنتاج القيمة (إن لم تكن بالفعل قامت بهذا). بشكل بارز، من خلال تشبع القوة العاملة بالتكنولوجيا فى المستقبل، من المتوقع بشكل واسع النطاق أن تكون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات شرطًا أساسيا فى كل أسواق العمالة، وأن أكثر القدرات التكنولوجية ستكون قادرة على تحول رأس مالها الفكرى إلى رأس مال اقتصادى وثقافى (مارشال Marshall 1997). على سبيل المثال، اقترح كروكر و واينشتاين (Kroker & Weinstein 1994:163) أن ثقافة الحاسب ستكون المفتاح نحو عضوية فى

مستقبل مريح للطبقة العاملة. وقد أكدت شركات الحاسب بسرعة على تلك الصلة فى دعايتها للكبار، التى غالبًا ما تؤكد على منح المستقبل الاقتصادى المحتملة للحاسبات المتصلة بالإنترنت كوسيلة تعليمية (بينما توجه الأطفال بإعلانات تؤكد على حقيقة إمكاناتها الممتعة كوسيلة للعب). ليس من المفاجئ أن الآباء الذين قمنا بمقابلتهم عبروا - عن خوف عام - تغاضى أبنائهم عن مهارات التكنولوجيا الضرورية لسوق عمالة الغد إن لم يحصلوا على الحاسب الشخصى.

المضيف: ولماذا تفكرين فى شراء أحد الأجهزة؟

الأم: بشكل أساسى نحن فى حاجة إليه، أو (آلن) يشعر بأنه فى حاجة إليه من أجل المدرسة؛ لأنه يشعر بأنه يتخلف عن الركب. فالكثير من الأطفال يمتلكون أجهزة الحاسب. إنه يدرس طبقًا للنظام التعليمى .GCSE فهم يحصلون على كل تلك المعلومات من الحاسب، وكمثل أى شخص لا يمكنك الاحتفاظ بكل الكتب التى تحمل نفس المعلومات فى المنزل كمثل أن يلمس طفل زرًّا ما ليحصل على نفس المعلومات من الحاسب؛ لذا فهذا الطفل يتميز بميزة إضافية. وشعرت أن طفلى لا يتميز بها "لأنه ليس لدينا أحد تلك الأجهزة". لذلك كان على شراء أحد الأجهزة المستعملة حتى يصعد أول خطوة فى الطريق الذى أتمناه.

(والدة، مدرسة ويستبورت Westport)

وقد ميز مارشال (٧١:١٩٩٧) Marshall هذا الخوف من عدم الاتصال بالاقتصاد المعلوماتى القريب بأنه "الرهبة التكنولوجية للمستقبل المتوقع" وقال إن الانتشار السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أحد عواقب هذا الأمر فى محيط المنزل فى أواخر القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين. وقد أوضح أن هذه الرهبة ظاهرة فى الطبقة الوسطى. وقد كتب: "يتصل وجود الحاسب فى المنزل برغبات التعلم حتى يتمكن الأطفال من الحصول على مكانهم الخاص من خلال مفهوم مبهم لثقافة الحاسب" (مارشال ١٩٩٧: ٧٥ Marshall). ومع ذلك، كانت نتيجة هذا البحث أن الآباء بشكل سائد وخاصةً من مدرسة الطبقة العاملة، انتابهم الخوف مثل مدرسة الطبقة الوسطى

تجاه أن ينتهى الأمر بأبنائهم فى الجانب الخطأ من العالم المستقطب تكنولوجيًا. ونتيجة لذلك فقد ذهب أحدهم إلى أبعد مدى - استدان المال أو باع الممتلكات - لشراء الحاسب الشخصى. والآخرون شعروا بالإحباط لعدم تمكنهم من تقديم الفرصة لأبنائهم لتنمية قدرتهم التكنولوجية.

الأم: قد أستغنى عن أحد ذراعى من أجل أن آتى له بحاسب شخصى، أعنى كما قلت فزوجى عاطل عن العمل وليس لدينا المال، وقد أبيع روحى من أجل أن أشترى له حاسبًا خاصًا. إن كانت هناك أى طريقة للحصول عليه، لكنت فعلت ... وهذا كل ما يرغبه، مسكين يا بنى. ماذا يمكننا أن نبيع وليس لدينا شىء نبيعه، أليس كذلك؟

المضيف: فى اعتقادك ما هى أهمية الحاسب لمستقبل كل أطفالك (من عمر ٣ إلى ١٥).

الأم: أهمية كبيرة، هذا هو السبب وراء أننا نرغب فعلاً فى شراء أحدها. فهو كل ما يحتاجون إليه. وعندما يذهب الصغير إلى الجامعة لن يتبقى لدينا شىء من النقود أو الممتلكات.

الأب: نعم بكل تأكيد.

الأم: لهذا أعتقد أن من المهم بشكل حيوى أن يتعلموا، ولن يمر الوقت الطويل حتى يتوفر فى كل منزل حاسبه الخاص، ولكننى أعتقد أنه كلما كان الأمر مبكرًا كلما كان الأفضل لهم.

(والد ووالدة، مدرسة ستيشن روود Station Road)

الأم: إن الأبناء يقومون بابتزازى فعلاً. فهم يقولون بعدم استطاعتهم العمل فى المدرسة لأنهم فى حاجة إلى الحاسب. إنهم فى حاجة شديدة إليه بسبب الفرض المدرسى؛ لأنهم لا يستطيعون الانتهاء منه؛ ولأن كل أصدقائهم لديهم حاسب خاص. كل متجر لديه جهاز ما، هل تعلم ما أعنيه؟ يبدو أن الجميع لديهم حاسب ويبدو أن كل عمل يتطلب حاسبًا إلا أن تكون عامل تنظيف مثلى، فى مرحلة ما سيرغبون أن تكون قادرًا على استخدام الحاسب.

(والدة، مدرسة ستيشن روود Station Road)

من هذه الناحية فإن مخاوف الكبار بشأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ليست بسبب الحاضر ولكن بسبب مستقبل أطفالهم فى مجتمع يتحول بفعل التكنولوجيا . ويبدو الحاسب المتصل بالإنترنت بالنسبة لهم كأداة تعليمية أو كأداة عمل ليمكن أطفالهم من تطوير مهاراتهم وهوياتهم تماشياً مع مجتمع سريع التغير. وعلى النقيض، يرغب الأطفال أن يتم توجيههم للحاضر أكثر من المستقبل. فبينما يظهرون تقديراً كبيراً للدور الذى ستلعبه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى معظم أشكال عمالة المستقبل، ومختلف الأطفال يقدرون الحاسب واستخدام الإنترنت بطرق مختلفة، مبدئيا فهو يبدو لهم كأداة ممتعة أكثر من مجرد عمل. على سبيل المثال، بالنسبة لبعض المجموعات فهو يبدو كأداة لاستخدام ألعاب الحاسب، وبالنسبة لآخرين كمصدر معلومات عن الرياضة، والمشاهير وأبطال وبطلات الأفلام، بينما يفضل البعض استخدامه من أجل التواصل مع الأصدقاء والعائلة (بينجهام .Bingham et al). فى المنازل حيث يصر الآباء على القيمة التعليمية للحاسب، عادةً ما يتقاعس الأبناء عن استخدامه؛ فى بعض الأحيان يصبون جام غضبهم من أداء الواجب على الجهاز نفسه مستائين منه لأنه ممل أو صعب. وقد وضح السيد أكرم لماذا لا يستخدم ابنه الحاسب فى الأغراض التعليمية حتى يستسلم (الأب) ويضيف إليه المزيد من الألعاب.

الوالد: عندما أخبرنى ولدى برغبته فى الحاسب الخاص فقد كان بالتحديد من أجل الألعاب ... فى البداية أدخلت معالج النصوص ولكن بعد فترة كان على إدخال بعض الألعاب لأنه لم يكن يستخدمه، وبعدها تركه تماماً وحتى أشجعه على استخدامه مرة أخرى أدخلت المزيد من الألعاب.

(والد، مدرسة هايفيلدز Highfields)

بالفعل، يستطيع الآباء الذين يشعرون بالحافز تجاه "الرهبة التكنولوجية للمستقبل المتوقع"، بسبب حماسهم للفوائد التعليمية الممكنة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وبشكل غير متعمد أن يزرعوا الرهبة التكنولوجية بين ذريتهم.

مخاوف الحاضر

بينما تعلم الكثير من الآباء والمعلمين كيفية استخدام الحاسب فى العمل أو فى الفصول المسائية، فإن نسبة مهمة لم تتح لها، أو تنتهز الفرصة لتكون ذات ثقافة حاسبية. بالنسبة لهؤلاء الكبار، فإن رغبتهم فى جعل أبنائهم أو تلاميذهم ذوى كفاءة تكنولوجية مع تمكنهم من استخدام الحاسب فى المنزل والمدرسة ممزوج بازدواجية خوفهم بشأن افتقارهم الخاص للمهارات والمعرفة.

ينزعج الكبار من غير المستخدمين للحاسب من الثرثرة الكثيرة (البايت، ذاكرة الحاسب، تصفح الإنترنت وغيرها) المحيطة بالحاسب ويشعرون بالرهبة بسبب افتقارهم لفهم كيفية عمل الحاسب (لابتن Lupton 1995). من أجل مواجهة الطريقة التى تسببها تلك المخاوف من عزل العملاء المرتقبين، قامت شركة أبل Apple وشركة ماكنتوش Macintosh، أولاً بوضع أيقونات مفهومة للأوامر النصية، ليلائم الاستخدام الآدمى مع التمثيل الرمزى للأعمال غير المفهومة داخل الحاسب (هادن Haddon 1988). بشكل مماثل، تستثمر شركات الحاسب وبائعو التجزئة أموالهم فى خطوط الهاتف الساخنة والبرامج حيث التأكيد على الصداقة والشكل الإنسانى للتكنولوجيا من أجل التغلب على الرهبة التكنولوجية؛ لأنها تمنع الناس من شراء الأجهزة (لابتن Lupton 1995).

بعض الآباء يخافون ألا تكون التكنولوجيا مفهومة إلا من قبل الجيل الأصغر ولم يعد فى وسعهم التعرف على هذه الثقافة. وتعبر السيدة سليد عن مخاوفها قائلة:

بالنسبة لمن تخطى الأربعين عامًا، يعد الحاسب أمرًا مجهولاً – اعتمادًا على – أعنى بعض الكبار، أكبر فى السن، يعملون فى مكاتب، حيث يرون أشياء أو يستخدمون الحاسب، ولكن أعتقد أن النسبة الأكبر من الناس مثلى فهى منطقة مجهولة.

(والدة، مدرسة هايفيلدز Highfields)

عند مناقشة هذا التناقض بين الكبار التقليديين وعلاقات الأطفال، عادةً ما يجرى الآباء مناقشات واسعة عن "فطرة" قدرة الأطفال التكنولوجية (هولوواى و فالنتاين Holloway & Valentine 2000a). ويعكس قول السيد بانز "Baines" إن الأطفال

لا يخافون منه بفطرتهم، بل سيقومون بالاستكشاف والتجربة" (والد، مدرسة هايفيلدز Highfields)، يعكس تصورات أساسية حول قدرة الأطفال على اختيار مهارات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من خلال حماسهم غير الخائف للتعلم من التجربة والخطأ على نقيض طريقة الكثير من الكبار الحذرة. بينما يستفيد الكثير من الكبار من قدرة أولادهم التكنولوجية بطلب بعض الدعم لتعلمهم الخاص، بينما يقوم الآباء الآخرون بتجنب أو نبذ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بدلاً من الاعتراف بضعف قدرتهم أكثر من أو الحاجة للمساعدة من أطفالهم (هولواى و فالنتاين Holloway & Valentine 2000a). وتصف السيدة جرايسن Grayson تفوق أطفالها فى مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكيف ترغب فى الاحتفاظ به بعيداً عن نظرها وعقلها:

الأم: ... أقول لأطفالى لا أعلم كيف أنفذ هذا الأمر. هل يمكنك يا (تود) أن تفعل هذا أو لكارين أن تقومى بهذا، وعادةً ما يقومون به. يجعلك هذا الأمر تشعر بنوع من النقص ... (مأخوذ من قسم آخر من نفس المقابلة).

(والدة، مدرسة هايفيلدز Highfields)

الأم: إن الحاسب موجود فى الأعلى فى حجرة نوم بالقرب من الحمام، فيما بين غرفة الاستحمام والحمام غرفة صغيرة.

المضيف: وهل كان دائماً فى نفس المكان؟

الأم: لا بل كان وسيظل فى نفس المكان. فأنا أشعر تماماً حتى الآن بعدم ضرورة نقله إلى حجرة المعيشة. فأنا أرغب فى إبعاده عن الطريق.

بهذه الطريقة، يتم التعبير عن مخاوف بعض الآباء من افتقارهم لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما تحتويه من تضمينات - لكل من هويتهم كبالغين/آباء والعلاقات الأسرية القوية - فى صورة كره تجاه الحاسب.

هذا النوع من الرهبة التكنولوجية معقد فى الفصول المدرسية، فهوية المعلم وسلطته تعتمد على قدرته على كسب احترام التلاميذ بإثبات تفوقه فى المعرفة والكفاءة.

يقع المعلمون تحت ضغط المزج بين التكنولوجيا الحديثة والمناهج، والعديد منهم يتقاعس أو يشعر بالازدواجية تجاه القيام بهذا الأمر بسبب افتقارهم للتدريب أو الخبرة الكافية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعدم توفر الوقت الفائض فى عمل متطلب كهذا لقضائه فى تهيئة وظيفتهم ودمجها بالتكنولوجيا (برايسن و كاستل Bryson & Castell 1998). مع توفر أقل مساعدة فى حالة وجود الصعوبات التقنية، قد لا يخاف البعض من مواجهة المشاكل عند استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أمام التلاميذ الذين قد يتفوقون على قدرتهم التكنولوجية. وتوضح المعلمة جرايسن Grayson لماذا تتجنب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

أنا لا أستخدم تلك الأجهزة فى المدرسة وإن استطعت فلا أرغب فى استخدامها أبداً، وسأتجنبها لأنها تسبب لى الإزعاج أكثر ما تنفعنى فى أى شىء ... أنت لا تعرف بالفعل ما يحدث فى هذا الصندوق ولكنك فى النهاية تحصل على ما تطلبه ...

مع التسليم بالتهديد المحتمل الذى قد تسببه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لبعض شخصيات المعلمين: المكانة العملية والممارسات اليومية والسلطة داخل الفصول، ليس من المفاجئ أن يتهم الجميع بأنهم من المناهضين المعاصرين للتكنولوجيا بسبب مقاومتهم دمجها فى المناهج.

تنتج بعض الرهبة التكنولوجية للآباء والمعلمين من خوفهم لافتقارهم للكفاءة التكنولوجية وبالتالى إمكانية تنظيم أنشطة استخدام الإنترنت لكل من الأطفال والتلاميذ. تجلب الحاسبات الشخصية والإنترنت على وجه الأخص، أخطار الاتصال (هولواى و فالنتاين Valentine & Holloway 2001). بالكتابة، على سبيل المثال، تعبير الفيروس فيما يتعلق بالحاسب، تعلق لابتن Lupton (1994) على الطريقة التى يتم التحدث بها عن الحاسب بتعبيرات بشرية كأجساد تخضع لتلوث واختراق الفيروسات المدمرة كما كتبت كذلك:

كما فى حالة حلقات المناقشة حول مرض الإيدز يتم تخيل المرضى من الرجال والنساء "كأجسام مخترقة" تفتقر إلى

السيطرة على حدودها الجسمانية، وكذلك الأمر فى محادثات الجريمة التكنولوجية تبدو الحاسبات وكأنها لا تستطيع مراقبة أو التحكم فى حدودها، جاعلة من ذاتها عرضة للاختراق. وكما فى حالة الإنسان المعاصر يجب أن يعتمد كلاهما على العلاقات السليمة للاحتفاظ بالأسرار واحترام الحدود الشخصية.

(لابتن Lupton 1995: 109)

بعض الآباء ممن يستخدمون حاسبات المنازل فى أغراض العمل يعبرون عن قلقهم لما قد يجلبه أبناؤهم أو أصدقاؤهم من الفيروسات الحاسبية التى قد تفسد ملفاتهم. ومع ذلك، لم يكن الخوف الأعظم بسبب إمكانية اختراق الحاسب ولكن مهاجمة المنزل من قبل الأخطار التى يجلبها الحاسب المتصل بالإنترنت. عادةً ما تعنى الطبيعة غير المنتظمة نسبيا لعالم التكنولوجيا من وجود صور الخلاعة، والكراهية العرقية والعنصرية، والمجموعات النازية وجنس الأطفال على الإنترنت (سكواير وساردار Squire 1996; Sardar 1995). وقد دفع هذا إلى وجود ذعر أخلاقى فى وسائل إعلام الولايات المتحدة وأستراليا تجاه ما يقدمه الإنترنت من المواد غير الملائمة والأفراد الخطرين لغزو المنزل العائلى (لامبى و ماكموردو Lumby 1997; McMurdo 1997).

تظهر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بأشكال مختلفة فى منازل مختلفة اعتماداً على المفاهيم المختلفة للآباء حول التكنولوجيا وعالم الإنترنت؛ أى بناءً على الحكم العائلى وأساليب التربية ومستويات الكفاءة المختلفة الاجتماعية والتكنولوجية بين أفراد المنزل. بينما يتصور بعض الآباء أن الحاسب المتصل بالإنترنت هو حاجز ضد الضرر؛ لأن ألعاب الحاسب تتميز بالحفاظ على الأبناء فى المنزل، وبالتالى فى منأى عن الأضرار الخارجية، إلا أن الآخرين من الآباء تنتابهم مخاوف الوسائط. يفترض هؤلاء الآباء وجود اختلاف بين أضرار الإنترنت وأضرار المجتمع حيث يدرك الأطفال أنه لا يجب عليهم معرفتها أو الدخول إلى مواقع أدب الدعارة فى مناطق أخرى مثل المدرسة والمنزل. بالنسبة لهم، يبدو الحاسب المتصل بالإنترنت كأداة خطرة تتيح المخاطر

والشرور لتلويث المنزل بشكل قوى (هولواى و فالنتاين Holloway & Valentine 2000). وقد وضح السيد والسيدة ريد Read مخاوفهم تجاه الإنترنت:

الأب: أعتقد أنه يمكنهم الدخول إلى مواقع لا أعتقد أنك توافق عليها.

المضيف: صحيح.

الأم: أنا أفضل أن أعلم ما يفعلونه. قد لا تعلم ما قد يفعلونه بنوع من الاحتيال. أنا أفضل ألا يحصلوا على أحد تلك الأجهزة وبالتالى لن يكون هناك أى وسيلة.

المضيف: نعم ولكن لا تمانعى سؤالى، ما الذى لا ترغبينهم فى رؤيته؟

الأم: هناك الكثير لا بد أنك سمعت عن تلك الأشياء.

الأب: هناك أدب الدعارة.

الأم: نعم أدب الدعارة.

الأب: هناك الكثير من تلك الحالات فى أمريكا أليس كذلك؟ ... حيث يذهبن للقاء أحدهم ويتبين أنه مبنى مهجور أو شىء من هذا القبيل. ويتضح الأمر أنه طفل، كما تعلم. يمكنك التحدث إلى شخص ما ولكنك لا تعلم من هو. إنهم يقولون اسمًا ما ولكن يمكنهم أن يخبروك بأى شىء؟ أليس كذلك؟ مثل قابلنى، سأقابل أحدهم فى وسط المدينة وأنت لا تعلم من هو.

(والد ووالدة، مدرسة ستيشن روود Station Road)

ويقترح مارشال Marshall (1997) أن مخاوف الكبار هى فى الحقيقة مخاوف تتعلق باكتساب الأبناء للمعرفة والخوف من سوء استخدامها. وما يشعل وقود مخاوف الكبار الحالات المعروفة عن المتسللين للحاسبات - الذين عادةً ما يكونون من المراهقين أو الصبية - يدخلون على الملفات السرية أو يصممون فيروسات الحاسب حيث يعتبرون كفاءة الأطفال التكنولوجية هى معرفة خطرة بعيدة عن الرقابة. وبالفعل، أشار مارشال Marshall إلى أن الوجه الآخر من مخاوف الكبار التى قد تحرم الأطفال من عصر

المعلومات هو الخوف من إمكانية أن يستحوذ استخدام التكنولوجيا عليهم بطرق مدمرة أو غير ملائمة، يهدرون الكثير من الوقت والمال فى استخدام ألعاب الحاسب، التسلل، الدردشة على الإنترنت، الخ. يخاف بعض الآباء أن تحل أنشطة الإنترنت محل الهوايات الشخصية والعلاقات (فالنتاين Valentine et al. 2000a, 2000b)، حيث ينمى الأطفال الكفاءة التكنولوجية على حساب تعلم المهارات الأساسية مثل التهجية والحساب الذهنى، بالإضافة إلى تعرضهم للمشاكل على الإنترنت. ونتيجة لتلك المخاوف فإن الأطفال (وبالأخص الصبية) لن يحققوا الأهداف التعليمية أو العملية التى خطط لها آباؤهم. من هذا المنطلق، فإن المخاوف من التكنولوجيا وضياع الوقت والمال يعلو صداها مع الفزع الأخلاقى بشأن الثقافات الخاصة بالشباب الصغير (على سبيل المثال، كوون Cohen 1973) فى الأماكن العامة (مارشال Marshall 1997).

فى بعض الحالات، مثل تلك المخاوف على مستقبل الأطفال فى عصر المعلومات تترجم إلى شكوك أو قلق من التكنولوجيا فى حد ذاتها. فالآباء يدركون أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أداة قوية قد تقود أطفالهم بعيداً عن الصراط المستقيم. وقد تنتقل تلك المخاوف من الآباء إلى المدرسة. على سبيل المثال، فى مدرسة هايفيلدز Highfields أدت شكوى الآباء من دخول بعض الأطفال لمواقع غير مناسبة على الإنترنت إلى المساهمة فى حرمان استخدام الأطفال للإنترنت وتنظيمه بشدة. بتلك الطريقة، يمكن أن تضيع مخاوف الآباء، من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الفرصة على الأبناء لاستخدام التكنولوجيا. وفى المقابل يمكن أن يؤدى الافتقار إلى الفرص تنمية الألفة والراحة مع الحاسب - كما سنناقش فى الجزء التالى - إلى ارتفاع نسبة الرهبة التكنولوجية.

حتى الآباء الذين يألفون الحاسب ولديهم الكفاءة اللازمة للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يشعرون بالقلق تجاه استخداماتها. بشكل متزايد نستثمر ثقتنا فى الحاسبات، نعتمد عليها بشكل كبير فى العمل والمهام المنزلية بينما نمتلك الفهم الضئيل عن طريقة عملها. إن الألفة التى ترتبط بين الحاسبات المتصلة بالإنترنت وحياة الكبار تثير الكثير من مخاوف التبعية والضعف. وكما ذكرت لابتن Lupton:

تتشابه العلاقة بين المستخدمين والحاسبات الشخصية مع تلك بين المحبين أو الأصدقاء المقربين. تتعلق العلاقات الحميمة مع الآخرين بالازدواجية: الخوف مع المتعة. وكما الأمر مع البشر، فنحن نشعر بقربها منا، لقد استثمرنا جزءًا من أنفسنا فى حاسباتنا. كما ناضلنا مع متعة ومخاوف التبعية: حتى تثق عليك أن تحصد جوائز الأمان، ولكن أيضًا أن نعرض أنفسنا إلى المخاطرة.

(لابتن 110 :Lupton 1995)

تتضمن تلك المخاطر الفزع من الفشل التكنولوجى وفيروسات الحاسب التى يمكنها أن تهدد قدرات المستخدمين لأداء وظائفهم، وإدارة أموالهم، والتواصل مع الأصدقاء وغيرها.

لإيجاز هذا الجزء، فالرهبة التكنولوجية لدى الكبار لا تعنى الخوف من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بحد ذاتها، ولكن الخوف من الحاسبات كرمز لتحول المجتمع. أولاً مخاوف الكبار هى مخاوف من مستقبل المجتمع المتوقع الذى من خلاله قد يصبحون، أو بالأخص قد يصبح أبنائهم، محرومين، إذا افتقروا إلى مهارات التكنولوجيا الضرورية، من المشاركة فى الحياة الاقتصادية والمدنية. ثانيًا، تتعلق مخاوف الكبار التكنولوجية بمخاوف الحاضر حيث إن ظهور الكفاءة تقسم بين مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لبعض الآباء/المعلمين والأطفال وتهدد باهتزاز هوياتهم، ومكانتهم وسلطتهم كبالغين. هؤلاء الكبار ممزقون؛ فمن ناحية يدفعون بأبنائهم لتنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات حتى يتجنبوا شعورهم بالخوف من المستقبل المتوقع، بينما من ناحية أخرى يخافون من عواقب عدم قدرتهم على التحكم أو تنظيم معرفة الأطفال والأنشطة الخاصة بالإنترنت (التى تتضمن مخاطر دخول الإنترنت إلى المنزل واستخدام الأطفال لها بطرق غير ملائمة قد تهدد مستقبلهم العملى أو التعليمى). ثالثًا، تتمثل مخاوف الكبار التكنولوجية من اعتمادهم أو الآخرين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتشويه الحدود بين النفس والآخرين.

بالنسبة لبعض الكبار، أصبحت المخاوف التكنولوجية مسلطة على الأجهزة فى حد ذاتها، حيث يمكن التعبير عنها ككراهية لا منطقية للحاسب. نتيجة لتلك التخيلات الحتمية التكنولوجية يعد الحاسب المتصل بالإنترنت شيئًا خارجيا عن العلاقات الاجتماعية والنطاق الذى صنع من أجله واستخدامه. يعد الحاسب أداة قوية، لديه القدرة على التأثير على المجتمع ككل وتحويل حياة من بالمنزل والأفراد. فى وجه تلك التحديات المفهومة فإن معظم الأشكال المعروفة للمقاومة من قبل الكبار هى التجنب - البقاء بشكل ملتزم من عدم المستخدمين؛ و/أو المنظمين - من أجل محاولة الحد من ومراقبة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، خاصة أنشطة الإنترنت المتعلقة بأطفالهم.

مخاوف الأطفال

تعد اتجاهات الحكومة البريطانية والأمريكية نحو توفير الأجهزة وبرامج الحاسب للجميع داخل المدارس افتراضًا لرغبة كل الأطفال لتعلم واستخدام التكنولوجيا، لاستخدام التكنولوجيا بنفس الطريقة والتقدم إلى نفس المستوى من الكفاءة. ولكن تثبت أبحاثنا أن الأطفال لا يتساوون فى استغلال الفرص المتاحة لهم لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى المدرسة والمنزل. وبالرغم من ثراء الفصول بالمعدات والأجهزة إلا أن بعض الأطفال يشعرون بالرهبة التكنولوجية.

يقترح الأدب الأكاديمى وجود اختلافات نوعية قوية فى مستوى ونوع استخدام الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (تركل Turkle 1984). وقد أثبتت دراسات عدة أن البنات أكثر خوفًا من التكنولوجيا من الصبية، وأنهن يقضين وقتًا أقل على الحاسبات فى المدرسة ويلقين اهتمامًا من المعلمين أقل من الصبية (كولينز و كولى Collins 1985, Culley 1988). بينما تثبت البنات جدارتها فى بعض التطبيقات الحاسبية مثل معالج النصوص والبريد الإلكترونى، يميل الصبية إلى البرمجة وألعاب الحاسب. ويصف تركل Turkle (1984) الصبية بأنهم أسياد تكنولوجيا الحاسب.

تقترح أبحاثنا عدم وجود انقسام واضح تبعًا للنوع. حتى ضمن فئات "الأولاد" و"البنات"، يظهر الحاسب المتصل بالإنترنت كأداة مختلفة لمجموعات مختلفة من الأطفال (هولوواى Holloway et al. 2000). على سبيل المثال، تتضمن مجموعات الفصل واحد من الفئات التالية:

فتيات متمكنات من الحاسب: يستخدمن الحاسب فى المدرسة والمنزل بطريقة موجهة للانتهاء من الأعمال، ويستخدمن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نادراً كنشاط للمتعة أو وقت الفراغ، على الرغم من اهتمامهن بإمكانات الاتصالات التى يقدمها الإنترنت.

صبية التكنولوجيا: على درجة عالية من الثقافة الحاسبية حيث يستمتعون بالبرمجة وكذلك التسلل وألعاب الحاسب. على الرغم من أن مهاراتهم لا تقدر من قبل أصدقائهم الذين يسمونهم "علماء" أو "المضحكين".

فتيان التكنولوجيا: يستخدمون الحاسب فى الألعاب داخل وخارج المدرسة ويلهون بالإنترنت ويحاولون الدخول إلى مواقع الخلاعة والدعارة فى غرف الدردشة.

مناهضو التكنولوجيا: ممن يجدون الحاسب غبياً ومملاً ويتقاعسون عن استخدام تلك الأجهزة حتى فى دروس تكنولوجيا المعلومات؛ وممن لديهم مهارات أو معرفة محدودة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ونحن نحاول التركيز على المجموعة الأخيرة فى هذا الجزء من الفصل.

تبلغ كلاً من هانا، ولوتى وجولى العام الحادى عشر فى مدرسة هايفيلدز Highfields وكما قال الكبار عنهن فهن على وعى تام بالأهمية الكبيرة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى مستقبل اقتصادى معلوماتى ولكنهن على غرار الكبار لا يصلن تلك الرؤية للمستقبل باحتياجهن لتطوير المهارات التكنولوجية فى الحاضر.

جولى: لماذا تعد الحاسبات مفيدة؟

لوتى: مثل معظم الوظائف الآن.

هانا: نعم.

لوتي: أحتاج إلى الحاسب لأنه فى وجود كل تلك التكنولوجيا ستكون الحاسبات مفيدة. هذا هو السبب وراء رغبة والدتى فى استخدام الحاسب.

هانا: نعم هناك العديد والعديد من الأعمال المعتمدة على الحاسبات، ولكننى لا أرغب فى استخدام الحاسب فى العمل.

المضيف: ألا ترغبين فى ذلك؟

هانا: نعم بالمرة.

جولى: لن أحاول أن ألمس أى حاسب.

(فتيات ١١ عامًا، مدرسة هايفيلدز Highfields)

تتقاعس الفتيات بشكل واضح عن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ويقاومن الفرص المتاحة لهن فى المدرسة لتنمية كفاءاتهن التكنولوجية. وتستند رهبتهن التكنولوجية على مخاوف ثلاثة: الأداء والتحكم والهوية. تتوجه جميع تلك المخاوف عن طريق تجارب الفتيات الحاضرة أكثر من أى رؤية للمستقبل.

مخاوف الأداء

هؤلاء الأطفال الذين يمكنهم استخدام الحاسب فى المنزل لديهم الفرصة لتنمية مهارتهم التكنولوجية ومهارات لوحة المفاتيح بعيداً عن المراقبة وعادةً من سخرية أو النظرات العدائية لأصدقائهم. ونتيجة لهذا فإن هؤلاء الأصدقاء بشكل عام أكثر ثقة وراحة من وجود التكنولوجيا فى الفصل أكثر من هؤلاء الذين لا يمتلكون حاسبًا فى المنزل.

بالنسبة إلى هانا ولوتى وجولى فإن هانا الوحيدة التى تمتلك حاسبًا فى المنزل وكلهن يصفن آباءهن بأنهم يخافون من التكنولوجيا الجديدة. وقد ذكرت جولى أن أباها

راهب للتكنولوجيا حتى إنه يجعل سكرتيرته الخاصة تستخدم حاسبه بدلاً منه. من غير المفاجئ، مع التسليم بالخوف والابتعاد الذى تواجهه البنات الثلاث فى المنزل، أنهن يخفن من استخدام الحاسب فى حصص تكنولوجيا المعلومات بسبب افتقارهن لمهارات لوحة المفاتيح وكيفية عمل الحاسب. تشعر كل من لوتى وجولى على الأخص بالصعوبة فى فصول تكنولوجيا المعلومات وفى الدروس الأخرى؛ لأنه ليس لديهما أية فرصة أخرى للتدرب على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى المنزل أو لكتابة الأعمال المدرسية الأخرى. تفسر لوتى:

> **نتيجة لعدم وجود من يمنحك الفرصة ... لأنه إن لم يكن لديك حاسب فى المنزل فلا يمكنك القيام بالأعمال المدرسية الأخرى حيث هناك دروس تكنولوجيا المعلومات والموضوعات الأخرى التى يجب أن تستخدم الحاسب من أجلها.**

تختلط مخاوفهن بشأن افتقارهن للمهارات بالإطار الاجتماعى للفصل، حيث تعلم الفتيات أن هناك من قد يضحك عليهن أو قد يقوم الصبية بمضايقتهن إن لم يستطعن أداء المستوى والسرعة المماثلة لزملائهن. فى هذا الشأن، فهن يمثلن جدل بروسنان Brosnan (1998) بأن الفصل يمكنه أن يزيد من القلق حول اختلافات الأداء. بدلاً من أن يوصمن بصفة الغبيات فى الفصل، فإن الفتيات جميعهن يقاومن استخدام التكنولوجيا ويرفضن أداء العمل أو يجدن السبل لإفساد المهمات. إنه أمر يتطلب المزيد من الموقف الاجتماعى والاحترام وسط زملائهن بدلاً من المحاولة والمجاهدة. وبالنسبة للفتيات يعد هذا أيضاً أسلوباً إلى حد ما مدبراً من قبل معلم تكنولوجيا المعلومات.

جولى: أنا لا أستخدم الأجهزة فى حصة تكنولوجيا المعلومات.

المضيف: ألا تستخدمينها أبداً؟

جولى: لا، لا أستطيع استخدامها.

المضيف: إذن ماذا تفعلين بدلاً من ذلك؟

جولى: نعم أشياء أخرى. لقد قال لى المعلم أن آتى بأعمال أخرى لأننى لن أتعلم كيف يمكننى استخدام الحاسب. لأننى لا أحبه.

المضيف: لماذا؟

جولى: لأننى لا أستطيع استخدامه فهو ممل.

(فتاة،١١ عامًا، مدرسة هايفيلدز Highfields)

بهذه الطريقة، بدلاً من أن يتحدى الفصل الانقسامات الظاهرة بين هؤلاء الذين يمتلكون الحاسب فى المنزل ومن لا يمتلكونه، أصبح يلعب دورًا فى العملية أدت إلى خلق فجوة تكنولوجية كبيرة.

مخاوف المراقبة

من المفترض أن تكون الحاسبات الشخصية صديقة المستخدم – بمعنى آخر أن تكون طيعة أو ممكنة التحكم. ولكن غالبًا ما ينظر إليها على أنها غامضة، غريبة وكمصدر للقلق، العجز والإحباط. وتقترح لابتن Lupton (1995) أن مخاوفنا من التكنولوجيا عادةً ما تنشأ من عدم قدرتنا على فهم كيفية عملها أو كيفية إصلاحها. مثل هذا الخوف واضح بين هانا، وجولى ولوتى وهو الذى منعهن جميعهن من تعلم مهارات الحاسب من خلال التجريب بسبب خوفهن من تدمير الجهاز.

هانا: ... لأننى خائفة طوال الوقت من تحطيم الحاسب.

لوتى: نعم لدى نفس الشعور.

جولى: هذا هو ما أشعر به دائمًا.

(فتيات ١١ عامًا، مدرسة هايفيلدز Highfields)

وتعود المخاوف من التحكم إلى أبعد من مجرد القلق من تدمير التكنولوجيا، بل عادةً ما يعتقد بأن الحاسبات تهدف بشكل متعمد إلى عرقلة أو إحباط المستخدم.

وقد لاحظ روس (1991) Ross وجود الملاحظات الورقية على حائط المكتب بالقرب من الحاسب، ماكينات الطباعة وغيرها من الأجهزة حيث يصلون بينها والقدرة على الإحساس بمزاج المستخدم والاستجابة إلى درجة الاضطرار عن طريق تعطلها. كما ذكر: "تفترض الملحوظة درجة من الوعى النفسى المتطور من جانب الآلة. علاوة على ذلك، فهى تدل على علاقة من العدوانية وكأن الوعى النفسى للآلة وإخلاصها لبنى جنسها قد أدى حتماً إلى الاستياء، الصراع والتخريب" (روس Ross 1991: 1-2 ذكر فى لابتن Lupton 1995:104). لقد استخدمت الفتيات مشاعر مماثلة كما فى التفسير التالى للتجربة العملية لهانا:

هانا: عندما كنت أقوم بالتجربة العملية قامت فتاة ما بمحو كل شىء عن تلك التجربة التى كانت نتاج أسبوعين. لو كنت مكانها ما كنت أفعل هذا. كل ما فعلته أنها ضغطت بإصبعها الصغير زراً ما. أعنى من المحتمل أن هذا ما حدث ...

جولى: وتم محو كل شىء.

(فتاتان ١١ عاماً، مدرسة هايفيلدز Highfields)

ما قامت هانا بتفسيره أن كل ما فعلته الفتاة هو الضغط على زر ما بإصبعها الصغير يدل على براءة المستخدم وافتقاره إلى تحمل مسؤولية خسارة الملف، بينما يلقى تفسير جولى "تم محو كل شىء" اللوم على الحاسب الخبيث لخسارته الملف. لهذا لا تتعلق رهبة الفتيات من التكنولوجيا بحقيقة أنهن لا يمتلكن المعرفة أو الثقة للتحكم فى الحاسب ولكن لأن التكنولوجيا فى حد ذاتها قد تمتلك القوة لتدميرهن. تقترح لابتن Lupton أن تشويه العلاقة بين الإنسان والآلة أمر ملازم فى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وهو الذى يلهم الشعور بالقلق والخوف:

> **هناك أمر وحشى يتعلق بتكنولوجيا الحاسب فى تحديها للحدود التقليدية. حيث تتعلق المخاوف بموقفها الحدى، الدمج بين طبقة مع أخرى فى الحياة، خاصةً إن كان الإنسان أحد أطرافها، كما**

فى وحش فرانكشتاين ... بينما تتزايد الحركة تجاه استهلاك وسـائل التكنولوجـيـا، فـإن هناك نوعًـا من القلق حـول قـدرة التكنولوجيا على استهلاكنا.

(لابتن Lupton 1995:106)

مخاوف الهوية

لا يتـورط الناس بشــكل سلبى فى عــلاقـات الطاقــة الموجــودة، ولكن يجــب قبول وتكوين العلاقات الاجتماعية فى البيئات اليومية مثل المدرسة. ومع ذلك، ناقش المؤلفـون (كـالن، لاتر و سـتـار Callon 1987P Latour 1993P Star 1995) فى إطار علم اجتماع العلوم والتكنولوجيا أنه من أجل فـهم تلك العلاقات، المعنى والـهوية، لا يجب أن ننظر فقط إلى المشاركات (والانفرادات) بين البشر، ولكن أيضًا بين البشر وغير البشر (لوو Law 1994). على سبيل المثال، ما من علاقة بين العلاقات المدرسية أو بين الزملاء دون المشـاركة بين البشـر والأشـيـاء. يمكن أن توضح الأشـيـاء الأطـراف، المكان الذى يتحـركون فيه، الطريقـة التى يتفـاعلون بهـا، تخصيص الأدوار والمسئوليات ومنحـها مـحتوى أخلاقيًا. بمعنى آخر، "تتمتع الأشياء بقوة سياسية. حيث يمكنها أن تغير العلاقات الاجتماعية، ولكنها أيضًا يمكنهـا أن توازن، وتطبع، وتحرر وتترجم العلاقات الاجـتـمـاعـيـة إلى وسـائط أخـرى" (أكـريتش Akrich 1992:222). يعـد الحـاسب أحـد "الأشياء" التى تؤدى إلى نوع من تنظيم العلاقة بين التلاميذ والأشياء.

بشكل بارز، يعد الحاسب شيئًا يربط بعض الأطفال معًا، ويخلق العلاقات. على سـبـيل المثـال، داخل فـصل كل من هـانا، وجـولى ولوتى، تلعب تكنولوجـيـا المعلومـات والاتصالات دورًا مهمًا فى حياة إحدى مجموعات الصبية المتمتعين بالثقافة الحاسبية، وتشكل علاقاتهم الاجتماعية مع الصبية الآخرين الذين يشاركونهم نفس الاهتمام فى البـرمجـة وألعاب الحـاسب (هولوواى Holloway et al. 2000). نتـيـجـة لهذا، فـالحـاسب

يمنح هذه المجموعة من الصبية المحتوى الأخلاقى، ويعرفهم كمجموعة "كئيبة"، "علماء" و "مضحكين" كما تصف الفتيات:

المضيف: من هى المجموعة التى تحب فعلاً استخدام الحاسب؟

هانا: الذين يأتون وقت العشاء وبعد المدرسة ويلعبون ألعاب الحاسب عندما يذهبون إلى المنزل.

المضيف: صحيح، إذن ما نوع هؤلاء الأفراد.

لوتى: أفراد كئيبون.

هانا: حسنًا إنهم ليسوا ذوى هيئة جيدة.

جولى: صحيح.

لوتى: لا يتمتعون بالشكل المناسب ولا يهتمون لذلك وهم غير ناضجين.

(فتيات ١١ عامًا، مدرسة هايفيلدز Highfields)

فى الثقافة العامة، عادةً ما ينظر إلى "سريعى الغضب" بأنهم لا يتمتعون بالوسامة الجسدية، يلبسون النظارات، لديهم بشرة سيئة وحس فقير تجاه الموضة. تعد أجسامهم كمنتج لاستحواذ الحاسب عليهم: من طول فترة تحديقهم فى شاشة الحاسب (لابتن Lupton 1995). بمعنى آخر يستطيع الحاسب أن يعرف الملكيات تبعًا لمستخدميها. كما أوضحت هانا، ولوتى وجولى أعلاه، فإن أجسام المتحمسين للتكنولوجيا يتم حفرها وبنائها من خلال الحاسب الذى يستخدمونه (لابتن Lupton 1995:103). وبالفعل، كما وصفت الفتيات الأولاد فى مقابلة أخرى كمدمنين، يتم اعتبار التكنولوجيا "كالمخدرات" التى كانت سببًا فى غزو وتحويل أجساد الصبية.

بتلك الطريقة، داخل إطار المدرسة، يعرف الحاسب صبية التكنولوجيا على أنهم غير مرغوب بهم جنسيا وتضعهم فى صفوف الذكور غير قيادى الأداء – "غرباء" و"المضحكين" (هولواى و فالنتاين Holloway et al. 2000; Valentine et al. 2000b). فى

مقابل الربط بين الحاسب و (الأفراد كئيبون) يجعل من مكانته أمراً طبيعيا لا يجذب اهتمام جنس بعينه، ممل وغير مرغوب به من الناحية الاجتماعية. ونتيجة لهذا، تتخيل الفتيات انقساماً ثنائياً بين الأنشطة والأماكن المتعلقة بالإنترنت والاجتماعية حيث تعتبر المواقع والأنشطة المتعلقة بالحاسب "مملة"، "غبية"، "غير متحضرة" وغير ذات علاقة، على نقيض الأنشطة والأماكن الخارجية مثل الذهاب إلى النوادى.

جولى: إن الأمر يتعلق بقيامى بأشياء أخرى فى حياتى بخلاف العمل على الحاسب.

لوتى: نعم.

المضيف: أتساءل ما هى؟

هانا: وأنا كذلك أتساءل.

جولى: لن نتطرق إلى هذا الأمر.

المضيف: ما هى تلك الأشياء التى تفضلين القيام بها، تابعى؟

جولى: قضاء الوقت فى الخارج.

لوتى: نعم الذهاب إلى النادى.

هانا: نعم.

جولى: وأشياء أخرى.

لوتى: أعنى أننى خرجت بالأمس، أعنى أننى ما كنت لأجلس لاستخدام الحاسب. إذا واتتنى الفرصة لقضاء الوقت فى الخارج ما كنت لأتردد.

(فتيات ١١ عاماً، مدرسة هايفيلدز Highfields)

بمعنى آخر، يعد التفاعل بين التكنولوجيا، والجسم، والهوية وعلاقات مجموعة الزملاء "معقد ومستمر وتتحول كل العناصر المختلطة من قبل ولصالح كل منهم" (أورمورد Ormord 1994:43).

ليس من المفاجئ، بسبب الطريقة التى اختلطت بها معانى الحاسبات داخل ثقافة أصدقاء الفتيات، من المحتمل أن الفتيات هانا وجولى ولوتى خائفات من رؤيتهن يهتممن بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بسبب التهديد المحتمل نحو هوياتهن وعلاقتهن الاجتماعية. إذا ما أظهرن أى اهتمام بالتكنولوجيا، قد يتم إعادة صياغة هوياتهن من قبل أصدقائهن بأنها غير مرغوبة. وكما أوضحن أدناه مشاركتهن فى الثقافة متغايرة الجنس يعد مجازفة فى المدرسة:

المضيف: إذن كيف لم تصبحى من هذا النوع من الفتيات اللاتى يفضلن قضاء الوقت فى الخارج؟

جولى: بسبب استخدام الحاسب.

هانا: ولكنك لا تخبر أحداً ما إن كنت تستخدم الحاسب.

المضيف: نعم، أى أنك لا تخبرين أحداً؟

هانا: لا.

المضيف: لما لا؟

هانا: لأنه أمراً غريباً أليس كذلك؟

جولى: أعنى أن الناس ستطلق اسم علماء الحاسب عليك.

المضيف: وأنت لا ترغبين فى أن يظن أحداً من الناس أنك عالمة حاسب؟

هانا: لا.

لوتى: لا.

جولى: لا.

المضيف: لا، لماذا؟

هانا: لأنه لا يتم دعوتك للخروج مع الأصدقاء عندها.

جولى: نعم.

لوتى: أنت لا تدعو كل من تقابله فى المدرسة ليذهب معك إلى الديسكو.

(فتيات ١١ عامًا، مدرسة هايفيلدز Highfields)

بهذه الطريقة تثبت مخاوف الفتيات من التهديدات التى تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تجاه هوياتهن وكيف أصبحت الأجهزة، مثل الحاسبات، التى تعد جزءًا أساسيا ومعقدًا من حياتنا اليومية ترتبط بحياتنا الاجتماعية (وينجر Wenger 1998).

لإيجاز هذا الجزء، لا تعد رهبة التكنولوجيا لدى الأطفال نتيجة للخوف من الحاسبات فى حد ذاتها، ولكن تعد رهبة من كيفية تحويل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لهويات الفرد الاجتماعية والعلاقات داخل الإطار اليومى لثقافة المدرسة ومجموعة الزملاء. يعد استخدام التكنولوجيا عمل اجتماعى، حيث يلعب الحاسب دورًا مهمًا فى تغيير أو ترسيخ العلاقات الاجتماعية فى الفصل. ونتيجة لهذا، بعض الأطفال يشعرون بالخوف: أولاً، بشأن النتائج الاجتماعية لأدائهم التى تتعلق بالكفاءات التكنولوجية لزملائهم؛ ثانيًا، بشأن قدرتهم على التحكم فى الحاسب؛ وثالثًا، بشأن الطرق التى يفهم بها أصدقاؤهم هوياتهم إذا ما أظهروا اهتمامًا بالتكنولوجيا.

فيما يتعلق بخيالات هؤلاء الأطفال، يعد عالم الإنترنت والعالم الخارجى منقسمين تمامًا أكثر من تكوينهما بشكل متبادل. فعالم الإنترنت هو موقع يتميز بشكل اجتماعى موقفه معارض للاقتصاد المنجذب لأحد الجنسين فى الفصل والنادى. وبالتالى يقيم الأطفال ما يفهمونه كأنه العالم الحقيقى من خلال أنشطة الإنترنت ويقاومون بشكل نشط الارتباط بالتكنولوجيا.

النتيجة

إن تأكيد سياسة الولايات المتحدة وبريطانيا على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هو الحاجة إلى استخدام الأطفال للحسابات وبرامجها. تؤكد خاتمة هذا الجزء أن هذا مسلك ساذج؛ لأنه يفترض أن كل من يستطيعون استخدام التكنولوجيا سينتهزون

الفرص للارتباط بها ويطورون من كفاءتهم، ولكن بدلاً من ذلك، فقد أثبتت المقابلات مع الآباء، والمعلمين والأطفال الموضحة في هذا الجزء أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ظهرت بشكل مختلف لأفراد مختلفين ومجموعات مختلفة من المستخدمين. فبينما برع العديد من مستخدمي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من كل الأعمار في استخدام الحاسبات المتصلة بالإنترنت، فإن الآخرين يخافونها ويقاومون تدخلها في حياتهم.

ومع ذلك، ليس بالضرورة أن تعد كلاً من مخاوف الكبار والأطفال مخاوف من الأجهزة في حد ذاتها ولكن مخاوف تتعلق بكيفية تحول تلك التكنولوجيا لهوياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية وبالتالي تغيير عالمهم. تعد مخاوف الكبار التكنولوجية، أولاً، مخاوف من مستقبل المجتمع المتوقع حيث من المحتمل أن يصبحوا وأبناؤهم محرومين إذا ما افتقروا للكفاءة التكنولوجية المناسبة للمشاركة فيها. ثانيًا، يخافون من نتائج تفرقة تلك الكفاءة بين الكبار والصغار من حيث هوياتهم ومحاولة الكبار حماية أطفالهم هدر مهاراتهم التكنولوجية.

على نقيض مخاوف الكبار، وهي توجه المستقبل واتساع نطاق تلك المخاوف، التي تتعلق بكيفية تحول المجتمع ككل بسبب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ترتكز رهبة الأطفال التكنولوجية على الحاضر وعلى المستوى المحلي لعلاقات الفصل ومجموعات الأصدقاء. وتنحدر جذور قلق الأطفال بشأن الحاسبات من قلقهم بشأن أدائهم في الفصل وقدرتهم على التحكم في التكنولوجيا وهوياتهم الاجتماعية.

كل من مخاوف الآباء والأبناء حتمية، حيث يفترضون أن التكنولوجيا ستؤثر على حياتهم بشكل محدد بنتائج سلبية، بالرغم من حقيقة أن الحاسب يبدو كأداة مختلفة لمجموعة مختلفة من المستخدمين. من ناحية أخرى، بعض الأفراد موضوع الدراسة يتخيلون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كشيء إضافي أو مستقل أكثر من شيء جوهري للأفراد ولحياتنا، حيث يمنح قوة التأثير على حياتنا في نطاقات مختلفة (برايسن و كاستل Bryson and de Castell 1998). من ناحية أخرى، تخيل الأفراد الآخرون أن الحاسبات ليس كشيء إضافي، ولكنه كتغير فعال بتشويه الحدود بين "النفس" و "غيرها".

إذا كانت حكومتا أمريكا وبريطانيا جادتين بشأن محاولة إقامة مجتمع شامل فى عصر المعلومات، فهم فى حاجة إلى توحيد مجهوداتهم لتوفير إمكانية استخدام الأجهزة وبرامجها للجميع مع اعتبار التعامل مع رهبة التكنولوجيا، على الأخص وسط الصغار. حاليًا، تعنى رهبة تكنولوجيا الكبار بشأن المستقبل المتوقع أنهم يقدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصال للأطفال كشىء يجب أن يبرعوا فيه؛ لأنه سيكون مهمًّا بالنسبة لهم فى المجتمع المستقبلى. بتلك الطريقة فالكبار يعتقدون أن الحاسبات ستؤثر على حياة الأطفال بشكل سلبى محتمل. ومع ذلك، فالأطفال ليسوا متوجهين نحو المستقبل أو مهتمين بالتحول الخارجي للمجتمع. ولكنهم أكثر قلقًا بشأن الحاضر والعلاقات الاجتماعية التى من خلالها عليهم أن يتفاوضوا ويتعاملوا مع هوياتهم. من أجل تشجيع الأطفال على استغلال فرص استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بدلاً من مقاومتها، على الكبار أن يروجوا لاستخدام التكنولوجيا بطريقة تتعلق بالإطار الاجتماعي لحياة الأطفال اليومية وثقافة مجموعة الأصدقاء. على سبيل المثال، بالتأكيد على الاستخدامات التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال معالج النصوص، وقوائم البيانات والبرمجة، فالكبار يتعاونون على ظهور التكنولوجيا كأداة من المفترض أن تكون مملة وحصرًا على "العلماء" و "غريبى الأطوار". على النقيض، بتشجيع الأطفال على استخدام البريد الإلكترونى والإنترنت - وهى الأنشطة الإلكترونية التى يؤمن الأطفال أنها ترتبط بحياتهم الخارجية وأنشطتها - فإن الكبار يمكنهم المساهمة على ظهور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأداة أكثر متعة فى نظر الأطفال. وهذا بدوره سيشجعهم على رؤية التكنولوجيا لا كتهديد لهوياتهم ولكن كشىء مثير ومتصل بالعالم الخارجى.لهذا فحقيقة أن التكنولوجيا، والهويات، وعلاقات الأصدقاء تتحول بسبب وعن طريق بعضها البعض سيعتبره الأطفال عرضًا يتيح لهم العديد من الإمكانات بدلاً من أن تكون تهديدًا لهوياتهم.

الملاحظات :

١ - تم تغيير أسماء المدارس والأفراد موضوع الدراسة لحماية استقلاليتهم.

المراجع

*Akrich, M. (1992) 'The description of the technical objects' in Bijker, W. and Law, J. (eds) Shaping Technology/Building Society, Cambridge: MIT Press.

* Bingham, N. Holloway, S. and Valentine, G. (forthcoming) 'Bodies in the midst of things: re-locating children's use of the internet', in Watson, N. (ed.) Reformulating Bodies, Macmillan: Basingstoke.

* Brook, J. and Boal, I. (1995) 'Preface' in Brook, J. and Boal, I. (eds) Resisting the virtual life: the culture and politics of information, San Francisco: City Lights Books: vii-xv.

* Brosnan, M. (1998) Technophobia: the psychological impacts of information technology, London: Routledge.

* Bryson, M. and S. de Castell (1998) 'New technologies and the cultural ecology of primary schooling imagining teachers as Luddities In/Deed'. Educational Policy 5: 83-95.

* Callon, M. (1987) 'Society in the making: the study of technology as a tool for sociological analysis' in Bijker, W. Hughes, P. and Pinch, T., (eds) The social Construction of Technology Systems, Cambridge: MIT Press.

* Cockburn, C. (1985) Machinery of Dominance, London: Pluto Press.

* Collis, B. (1985) Sex-related differences in attitudes toward computers: implications and counselors, School Counselor 33(2): 120-130.

* Culley, L. (1988) 'Girls, boys and computers', Educational Studies 14(1): 3-8.

* Giacquinta, J., Bauer, J. and Levin, J. (1993) Beyond Technology's Promise: an Examination of Children's Computing at Home, Cambridge: Cambridge University Press.

* Haddon, L. (1988) 'The home computer: the making of consumer electronic', Science as Culture 2:7-51.

* Heim, M. (1993) The Metaphysics of Virtual Reality, New York: Oxford University Press.

* Holloway, S. and Valentine, G. (2000a) '"It's only as stupid as you are", children's negotiations of technological competence at home and at school', Social and Cultural Geography 1.

* Holloway, S. and Valentine, G. (2000b) 'Multi-media (ted) homes: children, parents and the domestic use of ICT'. Paper available from S. Holloway, Dept. of Geography, University of Loughborough, LE11 3TU.

* Holloway, S. Valentine, G. and Bingham, N. (2000, in press) 'Institutionalising technologies: masculinities, Femininities and the heterosexual economy of the IT classroom', Environment and Planning A 32:617-633.

* Kroker, A. and Weinstein, M. (1994) Datatrash: The Theory of Virtual Class, New York: St Martin's.

* Latour, B. (1993) We have never been modern, London: Harvester Wheatsheaf.

* Law, J. (1994) 'Organising Modernity, Oxford: Blackwell.

* Lumby, C. (1997) 'Panic attacks: old fears in a new media era', Media International Australia 85: 40-46.

* Lupton, D. (1994)' Panic computing the viral metaphor and computer technology', Cultural Studies 8(4): 556-68.

* Lupton, D. (1995) 'The embodied computer/user', in Featherstone, M. and Burrows, R. (eds) Cyberspace, Cyberbodies, Cyberpunk: cultures of embodiment, London: Sage. 97-112.

* Marshall, D. (1997) 'Technophobia: video games, computer hacks and cybernetics', Media International, Australia 85: 70-78.

* McMurdo, G. (1997) 'Cyberporn and communication decency', Journal of Information Science 23(1): 81-96.

* Ormord, S. (1984) 'Let's nuke the dinner', in Cockburn, C. and Furst Dilic, R. (eds) Bringing home technology gender and technology in a'changing Europe, Milton Keynes: Open University Press.

* Owen, T. (1990) 'Waiting to connect the writer in electronic residence', Computing teacher 17(5): 46-49.

* Papert, S. (1997) the connected Family: Bridging the Digital Generation Gap, Georgia: Longstreet Press.

* Rheingold, H. (1993) The Virtual Community: Finding connection in a computerised world, London: Secker and Walbury.

* Ross, A. (1991) Strange Weather: Culture, Science and Technology in the Age of Limits, London: Verso.

* Sardar, Z. (1995) 'alt-civilization.faq:cyberspace as the darker side of the west'. Futures 27:777-794.

* Social Exclusive Unit (1998) Bringing Britain Together, London: HMSO.

* Squire, S. (1996) 'Re-territorialising knowledge(s): electronic spaces and virtual geographies', Area 28: 101-103

* Star, S. L. (1995) 'Cultures of Computing, Oxford: Blackwell.

* Turkle, S., (1984), The Second Self: Computers and the Human Spirit, New York: Simon and Schuster.

* Valentine, G. and Holloway, S. (2001, in press) 'Virtual dangers? Geographies of parents' fears for children's safety in cyberspace', Professional Geographer.

* Valentine, G., Holloway, S. and Bingham, N. (2001a) 'Transforming cyberspace: children's interventions in the new public sphere', in Holloway, S. and Valentine, G. (eds) Children's Geographies: playing, living, learning, London: Routledge.

* Valentine, G. and Holloway, S. and Bingham, N. (2000b) 'The Digital Generation? Children, ICT and the everyday nature of social exclusion', Paper available from G.Valentine, Dept. of Geography, University of Sheffield, Winter Street, Sheffield, S10 2TN.

* Wellman, B. and Gulia M. (1996) 'Net surfers don't ride alone: virtual communities as communities' available at

http://www.acm.org/ccp/references/wellman/wellman.html.

* Wenger, E. (1998) Communities of Practice, Cambridge: Cambridge University Press.

* Zimmerman Umble, D. (1992) 'The Amish and the telephone; resistance and reconstruction', in Silverstone, R. and Hirsch, E. (eds) Consuming Technologies: media and information in domestic space, London: Routledge: 183-194.

الجزء الثانى

وسائل التكنولوجيا فى محيط/أو كنوع من التفاعل

(٥)

صناعة الصداقات

اعتيادية الاستخدام الاجتماعى للتكنولوجيا الطبية اليومية فى حياة الأطفال المدرسية

Ian Robinson and Amber Delahooke

فى أحد الفصول المدرسية جاءنى تلميذ يدعى (رايان) قائلاً: "لقد أحضرت معى اليوم جهاز علاج الربو (آلة الاستنشاق)". وقد أظهرها لى واحدة تلو الأخرى من جيبه، واحدة زرقاء وأخرى خضراء. ثم سألته، "كيف لك أن تعرف أيهما عليك استخدامها. فقال: "أنا أستخدم الزرقاء". ثم قالت لى صوفى: "فى أحد الأيام عندما كان (رايان) يلعب فى الباحة جاءتنى الأزمة وكان جهازه فى المنزل"، ثم قالت جورجينا: "لقد كان يختنق". فسألتها: "ماذا حدث؟"، قالت جورجينا، "لم يستطع التنفس – لقد كان يبدو هكذا". (تقلد ما حدث).

وفى نفس اليوم، بعد ذلك، أحاط (رايان) مجموعة من الأصدقاء وأخرج أحد جهازيه من جيبه. قال أحدهم: "آمبر لقد فعلها (رايان) مرةً أخرى – آلته – هيا يا (رايان) قم بما فعلته مرة أخرى". وقام (رايان) بالاستنشاق منها. ثم قال: انظروا إن السائل يأتى من هذه الفتحة، وأرانا كلنا. ثم وضعها فى جيبه مرة أخرى بينما الجميع ملتفون حوله ويشاهدون بانتباه. فقلت له، "عليك ألا تهدرها". فأخبرنى: "لدى المزيد فى المنزل".

خرج (رايان) مع صوفي، واستمر فى اللهث عندما لا أراه. قالت الفتيات، "انظرى أمبر لقد فاتك الأمر". ثم جاءت صوفيا وغطت عيناى بينما كنت أستطيع رؤيته وهو يلهث. وقالت له، "كيف لا يخرج ما تستنشقه من فمك". فأعاد الأمر مرات أخرى (بالجهاز الأزرق) وكان يدع ما ينفثه يخرج من أنفه مثل دخان السجائر. ونظرت الفتيات جميعهن باستغراب، ولكنهن ظللن فى بعدهن عنه.

مقدمة : تفسير الجدال

يشكل الأطفال هوياتهم وشخصياتهم فيما بينهم كما فى علاقتهم بعالم الكبار، التى بدورها تقدم محيط عمل متوائم للعادات. كما يعد عالم الأطفال من العمل واللعب قويًا وكلى الوجود، وعلى الرغم من الضغط الواضح للكبار والعالم ذى البناء المحترف الذى يعيشون فيه، غالبًا ما تتوفر فرص إعادة تشكيل عالم الكبار أو تدمير أنظمتهم جوهريًا. من هذا المنطلق يعد مرض الربو لدى الأطفال شأنًا اجتماعيا على قدر ما هو مرض فردى، حيث يصبح أى دليل على ظهوره من خلال التمرينات أو الأشياء المصاحبة له ذا صلة وثيقة بالتفسير والفعل الاجتماعى. إذن فرؤية الأطفال دائمًا أو غالبًا يبتعدون عن بعضهم البعض فى وجود حالة مثل الربو – والوسائل اللازمة للتحكم فى هذا المرض – تعتمد بشكل كبير على سوء فهم لطبيعة علاقات الطفولة. نحن نعتقد أن وسائل التكنولوجيا الطبية المثيرة للقلق والغريبة بشكل واضح مثل أجهزة استنشاق الربو يمكن تضمينها بشكل أكثر سهولة، وبشكل أكثر راحة لعالم الأطفال اليومى أكثر مما يعتقد البعض.

على مستوى عام أكثر، يدور الجدل الأكبر حول أن الأطفال مثل الآخرين، لهم قدرة مستمرة على تدمير الوسائل التى يقوم الكبار من خلالها ببناء ونشر الأشياء المادية، وكذلك محاولة التحكم فى كيفية ووقت استخدامها. وما يصاحب تلك الفكرة أيضًا، إن الإطار الزمنى والمكانى الذى يضعه الكبار يتحكمان فى عالم الأطفال ويعتمد المسار الطبيعى المفترض للطفولة بشكل كبير على حضورهم أو غيابهم المتسلسل

فى أماكن وأزمنـــة معينـــة (جيمس James et al. 1998:37-80)، وما يثـير الاهتمام، هى الإمكانات المتاحة – ويتم اتخاذها – للأطفال من أجل تعديل أو إعادة بناء أو تجنب هذا التسلسل الرسمى والدقيق للأحداث. كما تعتبر هذه الإمكانات ذات اهتمام أكبر حيث توجد نقاط تقاطع للعمليات المحترفة القوية والظاهرية المتحكمة فى حياة الأطفال. توجد أحد تلك النقاط عند اتخاذ الاهتمامات التعليمية والطبية بشأن الأطفال ونشاطاتهم – أو تركز على – الشكل المادى، الذى يعمل كموقع وموضع من خلالها تتضح عمليات إدارة الطفولة. فى مثل تلك المواقف، أصبح فى الإمكان رؤية كيفية وما هى وسائل استثمار تعليم الأطفال على النطاق الواسع واستثمار العلاج بشكل أكثر وضوحًا، فى تركيزه على التأكيد على إنتاج عقل/جسد صحى، يبدو كأنه مخالف أو متوافق. كما أصبح فى الإمكان رؤية، والتفكير فى الطريقة التى يتعامل بها الأطفال مع مدى التوقعات والافتراضات الهامة بالنسبة للكبار، خلق أنماطهم الخاصة للمعاملة حيث يمكنهم طرح قدر كبير من المعتقدات والممارسات الجانبية بالنسبة لعالم الكبار. تمثل المجموعة الأخيرة من القضايا الأخيرة، المتعلقة بأنماط التفاعل الخاصة بالأطفال، جوهر هذا الجزء، أكثر من تحليل كيفية تفاعل الرؤية التعليمية والطبية والمفاهيم مع بعضها البعض. ومع ذلك تمثل تلك الرؤى الطبية والتعليمية والمفاهيم سياقًا هامًا لتفاعلات الأطفال، وغالبًا ما تتقدم مع كل من سلطة الحالة المتخصصة وفعالية الموضع.

تبعًا لتحليل سابق (هابر Happer et al. 1996) الذى أوضح بشكل يصف الأجناس البشرية أن هويات وشخصيات الأطفال لا تحتاج دائمًا أن تكون سجينة تحاليل طبية مهمة أو معاملة علاجية (مجازة طبيًا) لاحقة، إننا هنا نعمل على زيادة نشر هذا التحليل للسعى إلى جدال أكثر اتساعًا. ويعتمد هذا الجدال على أن عالم العمل واللعب لدى الأطفال – الذى لا يمكن التفريق بينهما لأسباب متعددة – والمرض وكيفية التعامل معه يتكامل، بدلاً من أن ينفصل، مع عالم الصحة حيث إن كليهما جزء من بناء تفاعلى متبادل فى هويات الأطفال وارتباطها مع بعضهم البعض. يظهر هذا الجدال واضحًا للحقيقة البديهية فى كونه محددًا بشكل واضح. ومع ذلك، تبعًا لمفاهيم

الكبار، وفى نطاق البحث، لم يتم السعى إلى التضمينات الأساسية لهذا الجدال. ينشأ هذا الموقف من رؤية عمودية للطفولة (نادر Nader 1980) حيث تعتبر العلاقات الداخلية بين الأطفال والكبار الخصائص الموائمة الممتازة لأكثر جوانب حياة الطفل أهمية: علاوة على ذلك، تعتبر هذه العلاقات عاملة بشكل كامل من خلال عملية: فرداً– لفرد (والد–لطفل؛ معلم– لتلميذ؛ طبيب–لمريض). بمعنى آخر فالطبيعة الاجتماعية لأنشطة الطفل وتفاعلاته يمكن رؤيتها كصفة خلفية تتكون من خلالها علاقات الأفراد تلك، بدلاً من أن تكون أمراً أساسيا تتكون من خلاله الهويات وتبنى الشخصيات. بالتفكير فى "الأشياء"، أى الأشياء المادية مثل وسائل التكنولوجيا الطبية اليومية، والطريقة التى تنضم أو تنفصل بها فى حياة الأطفال فى العمل واللعب، فإن الطبيعة الاجتماعية المركزية لعالم الأطفال من الممكن ألا تتشابك، وأكثر من ذلك، يمكن تحليل وتجربة طبيعة قوة الأطفال.

عملية بناء طفولة اجتماعية: تحليل عمل الأطفال ولعب الأطفال

اعتماداً على رؤية جيمس James (1993) التى تنص على أن المشاركة فى الأنشطة الثقافية للطفولة عنصر رئيسى فى ترسيخ الأطفال لهويات خاصة بالنسبة لبعضهم البعض، اعتمد هذا التحليل على ملاحظات العالم المحلى للأطفال فى المدرسة الابتدائية حيث يعملون ويلعبون، أو – لتفنيد تلك الفئات – حيث يلعبون فى العمل ويعملون فى اللعب. وتتضمن أحد أفكار هذا التحليل، كما فى الدراسات الأخيرة للطفولة، صعوبة الفصل بين الاثنين. لهذا، أحد الأضرار المنهجية الحالية لعلم الإنسان والاجتماع تجاه عالم الطفولة هو تخيل رؤيتها كوقت للعب الحر والطبيعى الذى يوجد قبل تدخل فكرة وممارسة العمل فى معظم حياة الكبار.

من خلال الرؤية العمودية للإدارة بالنسبة للطفولة الغربية، قبل التيارات الجديدة من الدراسات، دائمًا ما اعتبر الكبار يسعون – بشكل عقيم – إلى فرض فكرة وممارسة العمل الصارم الزمنى على عالم الطفل الذى تضمنه اللعب اللاوقتى سريع

الزوال (من وجهة نظر الكبار). لهذا اعتبر لعب الأطفال أشكالاً وأهدافًا لا تعد ولا تحصى ومتغيرة باستمرار، عملاً فى عالم غير مرئى متوازٍ وتحليلى يعيش فيه الكبار، ولا يعد مطيعًا لنفس أشكال الدراسة الجادة التى يمكن تطبيقها على أنشطة الكبار، فيما عدا ارتباطها لميزاتها "كفلكلور جذاب". وبالطبع تم الاهتمام بلعب الطفولة من ناحية علم الاجتماع وعلم الإنسان الجديدين بشكل مختلف تمامًا.

على وجه الأخص، لم يتم بناء اللعب فى عالم متوازٍ للزمن ولكن فى عالم متتابع ومنظم من قبل أهداف الآخرين فى عالم الكبار، خاصةً فيما يتعلق بالأنشطة خارج المدرسة (هيلمان Hillman et al. 1990). حيث أصبح من المنهج الرسمى للطفولة. وكما ناقش جيمس James et al. (1998) مثل هذا المنهج، الذى يعد النقيض التام لوجهة نظر اعتبار اللعب هو الفلكلور الطفولى المنعزل، لا يتيح أية قوة للأطفال فى عملية اللعب. لهذا فقد ناقشوا، تبعًا لجدال ساتون-سميث Sutton-Smith (1977)، هذه الفكرة عن اللعب "كقوة تكيفية" هى خطوة للأمام حيث "تتيح التركيز المركزى للطفل على أنشطة الأطفال، معرفة أى أنواع اللعب يعنى للأطفال فعلاً اجتماعيا، بدلاً من تتبع تعريف الكبار للعب": كما أنها تسهل من رؤية قوة اللاعبين" (جيمس James et al. 1998:91).

ومع ذلك، تبقى هناك تناقضات مهمة فى صميم اهتمامات الكبار الحالية باللعب والطفولة. أولاً، أكثرها وضوحًا هى كما ينظر للطفولة على أنها فترة زمنية منفصلة ومختلفة عن الحياة، فإن محتواها الخاص والمحدد يختفى - بشكل ليس أقل من الاندماج الملاحظ للعمل واللعب. ثانيًا، بينما هناك انهماك أساسى فى تقوية المكونات الإبداعية والتخيلية للطفولة، يبدو أن هناك مخاوف من السماح للأطفال من القيام بمثل تلك الأنشطة دون إرشاد أو مراقبة من الآخرين، وهى استراتيجية، إن تم تنفيذها، تقود إلى مخاوف إضافية من فقدان الأطفال ذاتهم القدرة على اختراع أفكارهم وعالمهم الخاص. إذن فالحالة التخيلية والتظاهرية للأطفال التى أساسها الأصدقاء أثناء اللعب تعتبر من قبل الكبار عالمًا من المخاطر كما هو عالم من الأمل. يمكن فهم هذا التكافؤ حيث يعد فى صميمه مجموعة من التناقضات تتعلق بالعلاقة بين الطفولة والكبار، حيث يعد ترابطهما وفصلهما جزء من المعادلة التصورية.

لعب الأطفال: مكانة الأشياء المادية فى عالم الأطفال

من الواضح أن اللعب يخضع إلى جعله سلعة بشكل متزايدة، خاصةً فى الجزء الشمالى الغربى من العالم، ولا يتعلق فقط بالمضمون الواسع والتسلسل الزمنى والمكانى، ولكن يتعلق أيضًا بصفوف من العناصر المادية حول ومن خلال مسارات التفاعلات الاجتماعية للطفولة عادةً ما تكون مرئية. يمكن أن تكون هذه العناصر المعدنية من أى نوع، تعمل من خلال التحولات المستمرة حيث يمكن أن يستغل المنشور المتعدد الأوجه للظاهر والخيال أكثر الأشياء العادية واليومية (جولدمان Goldman 1998). دور تلك العناصر فى لعب الأطفال له تاريخ طويل فيما يسبق ما يعتبر الآن أكثر انفصالاً تصوريًا وعاملاً رسميًا لعالم الأطفال من عالم الكبار. فى هذا التاريخ أمكن استغلال العديد من الأشياء المادية فيما نعتبره، مع الإدراك المتأخر، "لعبًا"، حيث تعد الاستخدامات المبتكرة، المتعددة والخيالية كعنصر أساسى. وكما أقرت إنو Ennew (1994) فى عرضها للسياق التاريخى لألعاب الأطفال، فقد سجل اكتشاف استخدام الكرات الحجرية المستخدمة فى الدحرجة وكرات من أوراق البردى المستخدمة فى الرمى فى مصر القديمة؛ الجلد المطرز الذى سبق تكوين الكرات الارتدادية فور أن دخل المطاط فى الصناعات اليومية فى القرن التاسع عشر؛ الرخام، فى بعض الأحيان كان يصنع من أحجار شبه ثمينة، كان يستخدم على الأقل منذ ٤٠٠٠ سنة قبل الميلاد وربما لا يزال، "كعملة أكثر قيمة من النقود" بالنسبة للأطفال (نيوسم و نيوسم Newsom & Newsom 1978: 240). كما تعتبر آلات تنظيم الوقت والألعاب الآلية ذات تاريخ طويل، ومؤخرًا فقط أصبحت موجهة بالبطاريات والألعاب الإلكترونية.

تلك الرؤية الرجعية لانتشار الأشياء المعدنية الخاصة بالأطفال بأشكال متعددة تؤكد الطبيعة الأصلية والشبه حرفية حيث تخضع دائمًا لإعادة التقييم المحلى والتفسير الخيالى. على النقيض، بالرغم من وجود الدليل التاريخى الأساسى على العكس، يعتبر القرن العشرين بالنسبة للطفولة قرنًا منفصلاً عن التاريخ، خاصةً فيما يتعلق بتسويق

المواد للأطفال ومن أجلهم. وقد أشارت إنو Ennew (1994:139) فى تحليلها أنه "كما أصبح الأطفال منفصلين بشكل تقدمى عن الكبار فى العالم المتحضر فقد أصبحت لعب الأطفال أكثر تخصصًا ومتاجرًا بها".

فى هذه العملية استمرت المخاوف فى الظهور بشأن تسفيه التأثيرات الخاصة بالمنتجات سابقة التشكيل، كثيرة الإنتاج المسوقة بشكل واسع للأطفال، حيث إن الإمكانات البديلة الخيالية قد سبق تفريغها، غمرها أو تدميرها. مع الاهتمام بتلك المخاوف فإن لعب الأطفال، كتسلسل، فى بعض الأحيان فارغ، يحتاج الآن إلى المزيد من مساعدة الكبار لصد التأثيرات السلبية لهذا الإنتاج الكبير بتعليم الأطفال كيفية اللعب. هذا الاهتمام لوحظ من قبل أوبى و أوبى Opie & Opie فى عام ١٩٦٩، وقت ما قبل اختراع القصة المرئية والنظرة المختلفة لعلم الاجتماع الجديد وعلم الإنسان للطفولة. فقد لاحظا أن الاعتقاد السائد فى ذلك الوقت هو أن الأطفال:

> **كان لديهم القليل من أنواع اللهو، حيث إنهم كانوا غير قادرين على التنظيم الذاتى، أصبحوا مدمنين على التسلية المرئية ويشعرون بالضعف إذا تركوا يعتمدون على مواردهم الخاصة. ويستشعر المرء أن الكبار المضطلعين هم من يفكرون لهم، يقدمون لهم مواد اللعب ويخصصون الوقت للعب معهم ... استمرت رؤيتنا للطفولة فى اعتمادها على علاقة الطفل بالبالغ. وقد تجاهلنا تمامًا علاقة الطفل بالطفل؛ لأنه كان من الصعب العثور على المزيد بشأن تلك العلاقة، ناهيك عن الفهم، وأدركنا بشكل نادر أنه مهما احتاج الأطفال إلى الرعاية فهم أيضًا كما البالغين يؤدون أعمالهم الخاصة داخل مجتمعهم الخاص، وبالتالى فهم قادرون تمامًا على احتواء أنفسهم باختصاص نظامهم الخاص.**

(أوبى و أوبى Opie & Opie, 1969:v)

أحد أكثر الاعتبارات النظامية الأخيرة إثارة والتالية للكاتب أوبى Opie عن لعب الأطفال هى الخاصة بالكاتب جولدمان Goldman (1998) فى كتابه Child's Play لعب الطفل، حيث أقر بأنه تم القيام بتحليل مضطلع ونظرى لدور التخيل والتظاهر سبق تحليل مفصل للعب الأطفال فى بابو غينيا الجديدة. ولقد أشرنا إلى هذا التحليل بشكل موجز؛ لأننا من وجهة نظر الطفل للعالم، نؤمن أن أحد مخاطر العديد من التحاليل هو افتراض الاختلاف البعدى بين عالم الأطفال للتكنولوجيا الجديدة وعلى الأخص الإلكترونية فى العالم الأول (الشمالى)، وبين التكنولوجيا القديمة البدائية فى العالم الثالث (الجنوبى) حيث إن الأخير ليس لديه ما يقوله للأول. وبالفعل إذا عمل الفرد من وجهة نظر جوهرية وأساسية لوسائل التكنولوجيا الحديثة الإلكترونية - بدلاً من وجهة نظر الطفل - قد يكون هذا صحيحًا، حيث إنه فى هذا المسار تحدد التكنولوجيا مجال الدراسة. لا تكمن أهمية عمل جولدمان Goldman فقط فى تذكيرنا أن نظرة عالمنا متعصبة نسبيا تجاه الأطفال والطفولة. بل تذكرنا، فيما يتعلق بالجدل المحدد لهذا الجزء، حيث إن عالم الأشياء المادية، أو التكنولوجيا، قد يكون هناك استمرارية حاسمة وكذلك عدم استمرارية حول كيفية اندماج تلك الأشياء فى عالم الطفل. من المحتمل أن أكثر خاصية مميزة لدراسة جولدمان Goldman - فى ضوء الادعاءات الخاصة بالقدرة المحددة والفريدة (على سبيل المثال) للإنترنت لإتاحة نوع خاص من التجريب مع الهويات - النوع أو بشكل آخر فى عالم الخيال والظاهر، أن الأشكال الأخرى لأنواع عديدة دائمًا ما أتاحت للأطفال ممارسة قوتهم بطرق متشابهة. إن التكنولوجيا مختلفة، ولكن من وجهة نظر الطفل تكون الأشكال المادية المختلفة موارد يمكن معها، من خلالها ومنها، أن تتكون، تتحول، تلعب معها، تستخدم وتطرح الهويات بشكل تقدمى. أكد جولدمان Goldman أن الظاهر والخيال يعتمدان على القراءة النظامية لما يمثل الحياة اليومية الطبيعية، وكذلك فى تسلسل تقويض وإعادة بناء متلاحق لها. فيما يتعلق بهذا الأمر:

تم استغلال اثنان من المعرفة النظامية (١) تصوير الأطفال للهويات والأدوار الثقافية، الأحداث الاجتماعية، طرق التحدث

وطرق التمثيل، (٢) ما قد استلهموه من التظاهر باللعب فى حد ذاته. للاستشهاد بهذين المصدرين من الأفكار الاجتماعية الثقافية والنمط الإدراكى لصنع التظاهر يصنع الأطفال القصص أو الأدوار التمثيلية. فهم يخفون الحقيقة بإعادة خلقها كحدث ... تتصل تلك الأحداث للواقع غير التظاهرى كآخر بسبب التفضيل فى تصرفاتنا اليومية المرجعية للتحدث بشأن هؤلاء اللاعبين كونهم يعيشون فى عالمهم الخاص.

(جولدمان Goldman, 1998: 2-3)

تعتمد دراسة جولدمان Goldman وتتطور من خلال مفهوم نظرى مختلف تمامًا عن Opies بالرغم من تعزيز وجهة نظرها بشكل واسع فيما يتعلق بمشكلة لعب الأطفال وعناصرها التخيلية كذلك. ومع ذلك، بدلاً من أن يهتم جولدمان Goldman بلعب الأطفال على أنه عقدة ولكن تختلف تمامًا بسبب طبيعتها المنفصلة والجذابة بشكل أصلى، كون تحليله داخل مجموعة من المسارات – خاصة تلك التى تتعلق بعلم الإنسان – التى تسعى إلى نقد طبيعة العالم الاجتماعى، كيف يعرف ويكون الأطفال هوياتهم بداخله، وفى نفس الوقت تؤثر على العالم الاجتماعى ذاته. منذ أن شرع أوبى Opie فى عمله، وصل التحقيق فى حياة الأطفال العادية مع بعضهم البعض إلى مستوىً صناعى. فى مواجهة مخاوف الكبار الباقية المهمة، والاهتمام بما يحدث عندما لا يفعل الأطفال شيئًا (هذا عندما لا يقومون بالأنشطة التى يوافق عليها الكبار أو يتم فحصها بدقة)، قامت عدة مشروعات بحثية، يتزايد عددها باستمرار، بالتحقيق فى الأنواع المتطورة من الأنشطة مع الأنماط عالية التعقيد للنظام الاجتماعى المعتمد على الأصدقاء. (كوريجان، جيمس، إنو و ستراندل Corrigan 1979; James 1993; Ennew 1994; Strandell 1997). وقد وجدوا الأمر كما أشار أوبى و أوبى Opie & Opie (1969): يقوم الناس (الأطفال) بأعمالهم الخاصة تحت طائلة قانونهم الخاص.

تصوير دور التكنولوجيا الطبية اليومية فى حياة الأطفال

ترتكز أحد النواحى المحددة من عمل الأطفال على حياة الأطفال التكنولوجية - على الأخص ما قد يعتبر التكنولوجيا الطبية اليومية - التى نرغب فى دراستها بشكل موجز، كجزء من عدة تحليلات نعمل على تنميتها الآن. تعرف التكنولوجيا الطبية كأدوات مادية صممت وصنعت خصيصًا فى إطار منهج (فى الأساس غربى، يعتمد على العلم، طبى) علاجى لمساعدة، أو تعديل، أو تحسين أو إحلال الوظائف الجسدية أو المكونات التى تعد - فى نفس المنهج - عاجزة، غير فعالة أو مدمرة. فى العالم اليومى لأطفال الغرب (وعلى وجه الأخص البريطانى) قد تكون تلك الأشياء المادية، على سبيل المثال، زجاج، مساعد سمعى وأجهزة الاستنشاق. بالطبع لا يدل هذا التعريف على أن تلك الأدوات المادية تستخدم دائمًا أو حتى لا تستخدم إلا فى الأمور التى ذكرها، أو أنه لا يوجد أى تعريفات أخرى لطبيعتها، أو قيمتها أو استخدامها حتى داخل نشأة منهجها العلاجى.

نقطتان للدراسة مهمتان لنا. الأولى تختص بدور الأشياء، للتكنولوجيا وبشكل عام للعالم المادى فيما يخص الحياة الاجتماعية. تم التطرق إلى هذه القضية بمزيد من الحماسة من قبل علماء الاجتماع والآخرين فى السنوات الأخيرة. لقد أصبحت المناظرات الواسعة الانتشار والمفرطة فى التصميم إلى درجة اعتبار مثل تلك التكنولوجيا سببًا فى أشكال معينة فى المجتمع، أو العكس، قد أصبح أكثر تعقيداً كمفاهيم علاجية مختلفة تعتمد على العديد من الأنواع المختلفة للوسائل التى يمكن تخيل العلاقات بين الأشياء والمجتمع أو بشكل أكثر تحديداً الأشياء والبشر عن طريقها.

وناقش براوت Prout (1996)، على الرغم من التحذيرات والحذر الشديد، قد تعرض نظرية شبكة الممثل وسيلة أخرى إلى ما قد أصبح مناظرة روتينية طبيعية - إن لم تكن عقيمة حول علاقة الأطفال بالتكنولوجيا ومعها. تعرض نظرية شبكة الممثل طريقًا للخروج من الثنائية الموروثة فى المفاهيم العادية للتكنولوجيا والمجتمع بالتفكير

فى الوجود البشرى وغير البشرى كممثلين يمثلون بشكل متبادل المجتمع. على الرغم من أن ممارسة نظرية شبكة الممثل أمر عويص للغاية، فهو على الأقل مفيد فى تقوية ما يجب أن يكون حوارًا مستمرًا تحليليا مركزًا على قضية كيفية تعلق الأطفال ببعضهم البعض والإنترنت من خلال وساطة الأشياء أو المواد التى يجب رؤيتها على أنها تعيش حياة اجتماعية. فى تحليل سابق، أباديوراى Appadurai (1986:5)، بينما لا نعمل من خلال خطة عمل شبكة الممثل، ذكر وجهة نظر جديدة يمكن رؤيتها على أنها تضيف بعدًا مكملاً: "بينما من وجهة نظر نظرية ترمز أعمال الإنسان الأشياء بمزيد من الأهمية، ومن وجهة نظر المنهجية إنها الأشياء المتحركة التى تنير السياق الآدمى والاجتماعى".

إن النقطة التى أثارها أباديوراى Appadurai وهى "الأشياء المتحركة" تنقلنا إلى النقطة الثانية من الجدال وهى العلاقة بين الأشياء المادية والعالم الاجتماعى، التى ترتبط بأفكار تبادلية فى الحياة الاجتماعية. يعد التبادل نشاطًا غنيًا رمزيًا، ومصدرًا هامًا لاستعارات العلاقات الاجتماعية والنظام الاجتماعى (ديفيس Davis 1992). كانت المناظرة فى علم الإنسان الاجتماعى بشأن الخصائص الرئيسية للتبادل والأنظمة التبادلية مطولة ومستمرة، ولكن ديفيس Davis جادل بأن أكثر الطرق إفادةً قد تكون فى فهم مثل تلك الأنظمة من خلال التأكيد على معانيها الرمزية، والأخلاقية، والشعائرية، والسياسية والقانونية. لقد لاحظ أن هناك دائمًا نمطًا أساسيًا لتبادل كل الثقافات: إن الشعار هو "الأشياء الأخرى لا تتساوى ودائمًا مقولبة". لا تنشأ النتيجة دائمًا من إعمال قوانين الاقتصاد ولكن من القوانين الاجتماعية للقوة، والرمز، والاختراع، والسلوك، والطقوس، والدور والحالة (ديفيس Davis 1992:7-8). يسمح اهتمام ديفيس Davis بدمج كل من السيولة، والغموض، والتعقيد وعدم الاستقرار، وكذلك التلاعب المبدع كجزء من جوهر التبادل.

هذان المداران، الأول يركز على غير البشر كممثلين - أو على أقل مستوى لهم حالات، وقدرات و تأثيرات اجتماعية - والآخر يركز على الآخر كعنصر مكمل للحياة

الاجتماعية، مقدمًا طريقة مثمرة (إن لم تكن معقدة وفى بعض الأحيان تنافسية) لإدراك دور الأشياء المادية فى حياة الأطفال، حيث يرتبط الأطفال كما نرى بأعمال النشاطات اليومية.

السياق المنهجى للدراسة

إن البحث البشرى الذى يعتمد عليه هذا الجزء صمم فى الأساس لدراسة ما يسمى بالتكنولوجيا الطبية اليومية فى حياة الأطفال البالغ عمرهم من ٧ إلى ٩ سنوات فى المدرسة الابتدائية فى شمال لندن. وباتباع الاتفاق بالسماح بملاحظة المشارك فى مدرستين ابتدائيتين، قضت آمبر ديلاهوك Amber Delahooke حوالى ١٢ شهرًا (١٩٩٥-١٩٩٦) خلال فترة الدراسة، فى الجزء الأول من العام، فى فصول فردية فى هاتين المدرستين. كلتا المدرستين كانتا فى لندن ولكن لكل منهما قيمها الإدارية والتعليمية، وعلى هذا يبدو أن نسبة التلاميذ غير بريطانيي المولد لهم سلوك خاص. فى أحد المدرستين، حيث نتجت معظم المواد الخاصة بوصف الثقافات لهذا الجزء ، فإن أكثر من ٦٠٪ من الأطفال كانوا غير بريطانيى النشأة، وكانت اللغة الإنجليزية لغة ثانية لمعظمهم. كان العديد منهم من عائلات منحت حق اللجوء فى بريطانيا. كانت قيم تلك المدرسة متعددة الثقافات بشكل واضح ومفهوم وتوجه يومى نحو إدراك أهمية تطوير المناهج القياسية، ولكن فى سياق التنوع الاجتماعى، واللغوى والعرقى المفهوم. أما المدرسة الأخرى فتحتوى على نسبة أقل من هؤلاء الأطفال، ويبدو أنها تعمل على أساس أكثر رسمية مع حرية اختيار أقل للتغيير، بكل الوسائل مما كون نمطًا أكثر تحريمًا (وأقل تعددية فى الثقافات) للإدارة التدريسية أو التعليمية.

تم اختيار أكثر من فصل للملاحظة فى كلا المدرستين، ولكن الفصل الذى يضم النسبة الأكبر من الأطفال غير البريطانيين نال على مدار العام الاهتمام والتركيز الأكبر. حيث قدم تنوع الخلفيات والعرقيات فى هذا الفصل بيئة غنية بحيث يمكن ملاحظة التفاوض بشأن العلاقات بين الأطفال وبعضهم البعض، وبين الأطفال والكبار

(على الأخص من المعلمين). كان هذا الفصل ينال الاهتمام الأكثر حيث إن النسبة الأكبر من هؤلاء التلاميذ تتم مقارنتهم بالفصول الأخرى، لأسباب عدة، ويخضعون لتقييمات طبية عديدة خلال العام وقت إجراء عملية الملاحظة، بالإضافة إلى استخدام العديد من وسائل التكنولوجيا الطبية (مثل النظارات وأجهزة الاستنشاق) فى حياتهم.

لقد أذيع بشكل مبدئى - وصريح - من قبل المعلمين أن المتخصصة فى علم وصف الثقافات كانت تبحث فى صحة الأطفال. ومع ذلك، فقد ووفق أيضا على أن تقوم بدور تقديم المساعدة فى القراءة، واندمجت بسرعة فى الحياة اليومية للفصل، ومع النسبة الأكبر من غير البريطانيين، وكذلك فى الفصول الأخرى إلى حد بسيط، بدا أن الأطفال يتقبلونها مثل "طفل تكريمى" ، يتبادلون الثقة بينها وبينهم ويستخدمونها كأداة تفاوض بينهم والأطفال الآخرين. كما كانت علاقة هذه المتخصصة مع معلمى الفصل، أكثر صعوبة، حيث كانت تنسحب جدياً من القوانين التى من المفترض أن يلتزم بها الكبار فى مواقف الفصل، كما انسحبت من إعطاء المعلمين معلومات عن أنشطة الأطفال التى أعطوها إياها سرًّا. كما كان يتم جمع ملاحظات ميدانية خاصة ومفصلة فى دفتر ملاحظات صغير فى الفصل، كثيراً ما كان الأطفال يرغبون فى رؤيته. وبعد ذلك كان يتم كتابة الملاحظات بالتفصيل بعد المدرسة.

امتدت مادة مجال العمل إلى نطاق كبير من الأنشطة والتفاعلات، أما فيما يتعلق بالأنشطة التى تركز على التكنولوجيا الطبية على الأخص فقد كانت جزءًا بسيطًا حيث إن الاهتمام الأكبر كان بالوضع الاجتماعى وسياق تلك التكنولوجيا فى الأنماط الأوسع لحياة الأطفال فى المدرسة. ومع ذلك، والتركيز على التحليل الحالى كانت الملاحظات الميدانية من تلك الدراسة التى استمرت اثنى عشر شهراً كاستجواب نظامى لأية مادة حيث كانت التكنولوجيا الطبية هى الهدف وراء اهتمامات أو أفعال أو تفاعلات أو مفاوضات الأطفال، وعلى الأخص أجهزة الاستنشاق محددة الجرعة. فى هذا النطاق، وبشكل مفاجئ، معظم المادة لم تتعلق، كما كان يتوقع الآخرون، بعلاقات الأطفال القوية والبيروقراطية بالمعلمين حيث إن الملكية فى مدرسة توجد بها أدوات الاستنشاق،

وظروف استخدامها فى الفصل هى التركيز الرئيسى للتفاعلات. ركزت المادة أكثر على تفاعلات الطفل للطفل حول سبب استخدام أجهزة الاستنشاق فى سياق عالمهم الاجتماعى الواسع والمعقد. على الرغم أنه قد يتم الاعتراض على تساهل الظروف الإدارية في المدرستين حيث أقمنا البحث، أو أقل تسلطًا، بشكل أكثر من المدارس الأخرى، نحن لم نعتقد - حتى لو كان الأمر كذلك - أنه شوه دراستنا العامة حول أهمية معتقدات وممارسات وتفاعلات الطفل الخاصة. بالإضافة إلى ذلك، الكثير من الأبحاث السابقة، حتى وإن لم يتم توجيهها بالتحديد نحو الاهتمامات الطبية والتعليمية بشأن استخدام وإدارة المستنشقات، كانت تحمل فى صميمها نفس الأهداف، وبالتالى تميل إلى تجاوز النواحى الاجتماعية فى عالم الطفل التى قمنا بالتركيز عليها هنا.

فى النهاية، قد لا يساوى الأمر شيئًا حيث إن الدراسة التى اعتمد عليها هذا الجزء هى واحدة من عدة أبحاث قامت باستكشاف إدراك الأطفال وعلاقاتهم فى العالم اليومى بشكل إثنوجرافى، على المدى البعيد، ليس فقط فى المدارس، ولكن لأبعد من هذه المواقع بالشكل الضرورى، من أجل التحقق من الوضع الاجتماعى لمثل هذه الأفكار مثل التكنولوجيا الطبية، والصحة، والضعف فى حياتهم (أنظر فرانكنبرج Frankenberg et al. 2001).

صناعة الصداقات: اهتمام اجتماعى لأجهزة الاستنشاق ذات الجرعة المحددة فى الحياة اليومية فى المدرسة

انصب اهتمام آمبر Amber خلال العمل على التنوع الكبير للأشياء أو المواد التى قدمها الأطفال فى المدرسة. بالرغم من كل محاولات الكبار للحد من التسلية فى العمل المدرسى، وسن القوانين التى تفصل بين "وقت العمل" و "وقت اللعب"، فقد تمكن الأطفال من الحفاظ على خليط من الأنشطة المركزة على تلك الأشياء من خلال وقت العمل واللعب. لقد أصبح من الواضح أن كل وأى مادة يمكن أن تندمج فى مخزون

التبادلات المستمرة، من خلال المشاركة المتبادلة للتجربة، عادةً ما يكون اجتماعيا بشكل واضح من خلال ما لاحظتـه كريستنسن (1993) Christensen فى عملها حول مرض الطفولة وإصاباتها هو إنذار للآخرين حتى يلاحظوا.

فى مثل تلك العملية، قد لا يعنى التبادل أمرًا يتعلق بالنقل المادى لشىء من شخص لآخر، ولكن كوسيلة لخلق ودمج المعرفة المشتركة - المعرفة التى يمكن بنائها من خلال التبادلات فى شكل الاستخدام المتبادل للمعلومات المميزة. لهذا تعد الأشياء وسيطًا من خلاله يتم نطاق واسع من التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال. ويتوفر لدينا جهاز كامل من البيانات الإثنوجرافية للعديد من الأشياء ووسائل التكنولوجيا فى حياة الأطفال بالشكل الرسمى واللارسمى فى المدرسة مما أدى إلى خلق مدى متسعًا من القضايا الفكرية والمنهجية، ولكن بالنسبة لأهدافنا الحالية يرتكز اهتمامنا الأساسى على التكنولوجيا الطبية التى ترتكز على تحكم الأطفال أو التعامل مع أزمات الربو.

على الرغم من أنه قد يعد تعليقًا واضحًا بعد قراءة المثال التمهيدى الإثنوجرافى، يستخدم الأطفال الأشياء المادية - كما يفعل جميعنا - بطرق، اعتمادًا على المفهوم، إما أن تقاوم أو تنشر من كتيبات الاستخدام أو الأدوار التى يقصدها أو يتخيلها الممثلون الآخـــرون (مثل مصممين تلك الكتيبـــات، وصانعيهـا أو واصفيهـــا المهنيين أو مموليها؛ سواءً كانوا أطباء وغيرهم من فريق العمل المحترف ذوى الاهتمام الطبى). إذن، فيما يتعلق بالنقاط المذكورة فى المثال الإثنوجرافى أعلاه، كانت تلك هى المرة الوحيدة التى أحضر فيها (رايان) جهاز الاستنشاق إلى المدرسة بينما أحد منا يقوم بأبحاثه فى نفس الوقت. كان من الواضح أنه لم يجلب هذه الأجهزة معه إلى المدرسة لأسباب تتعلق بالصحة، ولكنه استخدمها كأدوات للعرض بطريقة أداء أثرت وأمتعت أصدقائه. أما الأطفال الآخرون فكانوا يرغبون فى معرفة ما يستطيع أن يفعله بتلك الأشياء، وما هى الأشياء التى لديهم. فى تلك الحالة على وجه الأخص، كلاً من مهارات (رايان) بالتلاعب بالشىء وكذلك أحد ممتلكاته، مجتمعة يمكنها أن تعزز من موقفه الاجتماعى تجاه أصدقائه بطرق مشابهة لأشياء لاحظناها مع أشياء مادية أخرى.

من الخصائص الرمزية المثيرة والمهمة للتعامل الاجتماعى الموضح فى المثال الافتتاحى الإثنوجرافى كان دور ومفهوم اللون، والموضح مرة أخرى فى هذا الجزء الإثنوجرافى:

(حدث قرب نهاية الفصل الدراسى حيث يستعد الأطفال إلى مسرحية عيد الميلاد):

عندما أتى إدينوتو Edinoto أحد أفراد الفصل ليجمع البقية من أجل التدريب على المسرحية التى سيتم عرضها غداً. قام (درو) (من سيلعب دور الملك فى المسرحية) أعطانى أحد أجهزة الاستنشاق فى علبته التى كانت معه طوال الوقت. وقال، "هل يمكنك أن تحتفظ بهذا من أجلى أثناء التدريب ... فإننى استخدم جهازاً بنيًّا الآن وهو ما يسبق اللون الأسود والمخصص للحالات الأسوأ - السبب هى رئتى ... أعلم أنها رئتى - على الأقل أعتقد أنها كذلك - أعتقد أنها تتداعى - لأننى فى الأشعة تحت الحمراء رأيت هذا الخط يمر بالرئة ... ولكننى فوت الموعد - لذلك موعدى التالى مع الطبيب فى الرابع من يناير ... ما منحنى إياه هو الجهاز الأزرق...".

كان هناك عدة تلاميذ حاضرون لهذا الحوار كله.

فى المثال الإثنوجرافى الأول وكذلك المثال الثانى، أشار الصبيان إلى أهمية اللون وقوته فى نقل معانى خاصة للأطفال. من ناحية المفهوم الطبى للكبار تعد الأجهزة الزرقاء والبنية مصممة لأداء وظائف مختلفة. فالجهاز الأزرق يستخدم فى الراحة الفورية من أزمة الربو، ويستخدم على أساس "عند الحاجة"، حيث يعمل بسرعة من أجل تمديد الشعب الهوائية إذا تقلصت نتيجة أى هجوم. وعلى النقيض يستخدم الجهاز البنى كمضاد للالتهاب ويعمل من خلال نظام يومى من التطبيق الدورى. بالنسبة للصبية فالألوان المختلفة تمثل درجات مختلفة من القوة، وبالتالى يعلمون مدى جدية حالة الربو لديهم. إذن فالجهاز البنى أقوى من الجهاز الأزرق، وبالتالى فهو يسبق اللون الأسود وهو الأسوأ.

تضمين الجهاز الأسود فى الخطة ينبهنا إلى حقيقة أن - كتلميذ متحمس للكاراتيه - كان (درو) فى المثال السابق يقرأ مؤشر اللون لأجهزة الاستنشاق تبعًا لمبادئ الكاراتيه، حيث أن مدربى (درو) يرتدون أحزمة ذات ألوان متعددة للإشارة إلى درجات كفاءاتهم. كان نظام (درو) الفنوى واضحًا جدا - على الأقل له وللعديد من زملائه فى الفصل - وكان له التأثير الجيد فى ترجمة الأسوأ (فى إطار حالته من مرض الربو) إلى أحسن (فى إطار كفاءته فى الكاراتيه). بينما يبدو أن فهم الصبية للأجهزة من وجهة نظر الكبار لجمع المبادئ الخاصة بسياقين ثقافيين متميزين، من وجهة نظر الأطفال الخاصة وخبرتهم، يعد عقلانيا تماماً، وسياقيًا بشكل كامل ومتخيلاً بشكل جدير بالاهتمام. إذن تشكل ألوان الأجهزة (أجهزة الاستنشاق) طريقًا مختصراً لربط العديد من العناصر فى العالم اليومى من حياة الأطفال كما يوضح المثال التالى.

أخبرنى (درو) عن حالة الربو، مع (رايان) المصاب بنفس الحالة من خلال هذا الحوار:

قال (درو)، "فى بعض الأحيان لا أستطيع التنفس ... عندما تأتينى أزمة ربو سيئة ولا يكون عندى غير الجهاز الأزرق، يستغرق الأمر مضختين حتى يقف. أعتقد أن الجهاز الأزرق يمكن أن يعمل - الآن، فلم تواتنى الأزمة منذ فترة طويلة. كما أن لدى جهاز بنى فى المنزل. لم يمنحنى طبيبى مضختين بنيتين أبداً، وإلا كنت قد أتيت المدرسة بواحدة".

أخبرنى (درو) أنه يحتفظ بواحدة زرقاء فى غرفة المعلمين، "لأننى إذا أتتنى الأزمة فى مركز اللعب (فى مكان بعيد فى المدرسة) وكانت الجهاز (الأزرق) فى غرفة الفصل لن يكون فى استطاعتى إحضارها". ومع ذلك، عند بحثى عن علبة الجهاز فى غرفة المعلمين لم أجد واحدة له.

قال (رايان) "لدى مضختان بنيتان، فعندما بلغت الثالثة جاءتنى أزمة الربو". كلاهما استطاع أن يتذكر الأزمة الأولى للربو. وقد أخبرنى (درو) كيف واتته الأزمة و(رايان) فى نفس الوقت:

"إننا كالتوأم فى شعورنا بأزمة الربو - وكان على (رايان) أن يستخدم مضختى لأنه لم يجلب معه واحدة. وجاءتنى الأزمة عندما جريت كثيراً، ألا تجرى أيضًا (رايان)؟ فأنا لم أرك تجرى من قبل".

قال (رايان): "نعم، فأنا أشعر بها عندما أجرى كثيراً"، وأخبرنى كيف جرى حول الأثقال السوداء على الأرض فى نهاية الأسبوع ولم تأته الأزمة. "إن لدى جهازًا أبيض، هل لديك واحدة أنت أيضًا؟"

قال (درو): "نعم، ماذا ، بيضاء عليها قطع زرقاء بلاستيكية؟"

لقد شكل (درو) و (رايان) رباطًا مشتركًا بينهما - أصبحا كالتوأم - نسبة إلى تعبير (درو) - من خلال تجاربهما مع الصعوبات العرضية الخاصة التى ارتبطت من خلال معرفتهما واستخدامهما للاستنشاقات. على الرغم من أن تلك النقطة تقترح أن المستنشقات كأشياء مادية محددة لها حالة خاصة وسط الأطفال أكثر وعلى قمة الأشياء الأخرى، فى المثال التالى ، Chillel و Carly، وهما فتاتان فى الصف، لديهما نظرة واقعية لمكانهما حول مكانتهما فى حياة المدرسة الشاقة.

قالت (تشيلل) لى إن أزمة الربو فاجأتها - ولديها جهازان وتأتى بهما إلى المدرسة يوميًا - وقد نسيت أن تحضر واحداً معها. فهى لا تأتى بهما إلى المدرسة. وقد سألتها عن أعراض من يصيبه الربو. فقالت: "لا أستطيع التنفس بسبب انسداد أنفى ليلاً". ولكنها تحب استخدام الجهاز. "إنه جيد".

قالت (كارلى): "أنا أرغب فى استخدام جهاز الربو".

(تشيلل): "ليس من الممتع أن تحصلى على أنف مسدود كل يوم".

قالت (كارلى): "أخى لا يصاب أبدًا بهذا الأمر".

وأخبرتنى (كارلى) كيف سرقت الجهاز من أخيها فى المدرسة.

فسألت: "لماذا؟"

قالت (كارلى): "من لا يحبك، يسرق ممتلكاتك".

تفترض تعليقات (تشيلل) و (كارلى)، والطريقة التى تتعلق فيها أجهزة الاستنشاق بحياة الأطفال بهذا الشكل، أن دورها كأشياء – أو فى نطاق نظرية شبكة الممثل، كممثلين فى العالم اليومى لعلاقات الأصدقاء فى المدرسة – مجرد أشياء عادية. تندمج تلك الأشياء فى الحياة اليومية، فى المحادثة، وفى التفاعلات الأخرى، باستخدام أنظمة الفئة والقيم والتى يتم توظيفها فيما يتعلق بالعديد من الأشياء والأماكن والظروف المماثلة الأخرى التى قد لا تتعلق أبدًا بالربو ومعالجته. إذن، فمفهومنا حول نشر الأطفال لأجهزة الاستنشاق يتناسب تمامًا مع تعليقات ستراذرن Strathern لاستخدام التكنولوجيا فى الأماكن المحلية:

> **إن الفرد مدعو إلى تذوق اكتشاف أن الناس أكثر حرية مما تعتقده التكنولوجيا – فهم يقاومون الاستعمار – ويعيدون تلك الأدوات إلى استخداماتهم الخاصة. بعيدًا عن السيطرة عليها، فإنهم يستخدمونها لنهايات مبتكرة، وينتهى الأمر: كمستهلكين فعالين.**

(ستراذرن Strathern 1992: ix-x)

الخاتمة

يتعلق هذا التحليل بالاهتمام المتزايد لما يعتبره الكثيرون وباء الربو فى بريطانيا. على وجه الأخص، فى مدى من الانضباطات التى تتراوح بين العلوم الاجتماعية والطبية، ركز البحث الأخير على عنصرين متناقضين. الأول وجود الربو بشكل إحصائى. حيث يبدو أنه فى كل مكان فى الأطفال والطفولة فى الحاضر – على سبيل المثال، تبعًا للحملة القومية للربو، بيان عام ١٩٩٧/١٩٩٨، واحد من كل سبعة أطفال مصابين بأعراض الربو ويحتاجون إلى العلاج، وقد ارتفع عدد المصابين ثلاثة أضعاف منذ ١٩٩٢ (رونا Rona et al. 1995)، وسيكون هناك تقريبًا أربعة أطفال فى كل فصل

فى المدرسة الابتدائية مصابون بالربو (ستراتشن Strachen et al. 1994). الثانى هو استثنائيته المتناقضة. حيث إنه يعرقل الطفولة الطبيعية والعلاقات الطبيعية بين الأطفال ليس فقط بسبب أعراضه المرضية، ولكن بسبب الوسائل المكانية والتكنولوجية للتحكم فيه ومعالجته (كريير، سيلانو، جيللر، مالفوكس و فليتشرفينسنت Creer et al. 1992; Celano & Geller 1993; Malveaux & Fletchervincent 1995). لهذا فهو من الناحية الإحصائية عنصر مندمج فى نماذج طفولية كثيرة فى الولايات المتحدة، ولكن من ناحية أخرى يبدو - فى كثير من الأدب - أن الأطفال المصابين بالربو منفصلون اجتماعيًا وكذلك طبيًا عن بعضهم البعض.

تعتمد التضمينات الاجتماعية والتعليمية الأكيدة، والكثير منها سلبية، للتشخيصات الطبية للربو على اعتباره أنها ليست كاضطرابات فى النوع للطفولة، حيث يمكن أن تقدم شموليتها المجردة فرص تفاعلات ودعمًا اجتماعيا مفيدًا ولكن كتشخيص (للعديد) من الأطفال المنعزلين الذين تحولت حياتهم بطريقة مؤذية وغير هادئة، ضد طفولة الآخرين "الطبيعية". فى تلك العملية لتمييز الأبعاد الاجتماعية للطفولة، تضيع قوة الأطفال بشكل أساسى (هابر Hepper el al.1998). لمثل هؤلاء الأطفال المرضى الذين أصبحوا عاجزين اجتماعيًا بشكل مضاعف، بسبب كل من التشخيص الطبى المبدئى الذى قذف بهم إلى ميدان طبى شكلى حيث تتم فيه مراقبة المرضى باستمرار من قبل الكبار، وبفضل اتجاه ومراقبة تعليمية خاصة تعد ضرورية فى المدرسة. ومع ذلك، يقترح هذا التحليل أنه قد يكون من عدم الحكمة اعتبار كل الأطفال أو معظمهم سجناء الربو والتعامل معه حيث إن عالمهم الاجتماعى ممزق تمامًا.

لقد كان اندماج أجهزة الاستنشاق محددة الجرعة كجزء من حياة الأطفال اليومية من اللعب متاحة للأطفال موضوع الدراسة الإثنوجرافية، حتى مع الاختلاف الشديد لخلفياتهم الثقافية - التى تعد تقليدية - حيث إن أكثر من نصف عدد الأطفال يتحدث لغة غير الإنجليزية كلغة أولى، والعديد منهم من اللاجئين. وكما قال جولدمان Gold-man (1998)، لعب الطفل يسمح بإمكانية من خلال التخيل والتظاهر وكذلك من خلال

الوسائل المرجعية للتمثيل والاستعارة، واندماج الأطفال فى تفاعل عادى من خلال ما يتم التحدث عنه والتفكير والتصرف وكذلك تبادل وسائل التكنولوجيا الطبية اليومية على نفس الأساس مثل أشياء الطفولة الأكثر وضوحًا. يحتاج لعب الأطفال ألا ينظر له كغرابة فلكلورية مثيرة بعيدة عن الفهم الحقيقى ومعرفة العالم، ولكن كجوهر للحياة الاجتماعية حيث - كما فى هذه الحالة - يمكن أن يعاد تركيب ويعاد دمج العناصر المميزة للملحات الاجتماعية والتعليمية فى الحياة من خلال قوة الأطفال الجماعية.

لا تعنى هذه العملية أن استخدامات الممتلكات التكنولوجية - تلك التى يوصى بها مصمموها وصناعها أو متخصصو المهنة - لا يفهمها الأطفال، ولكن هذا الاستخدام محدد وخاص ومجرد جزء صغير من الصناعة الخاصة من حياة الأطفال الاجتماعية. فيما يتعلق بعنوان هذا الجزء، فإن تلك الأشياء تعد جزءًا من عملية صناعة الصداقات من خلال أنظمة التبادل، فى بعض الأحيان حرفيًا عندما يستخدم أحدهم جهاز الاستنشاق الخاص بالآخر، ولكن بشكل أكثر لإثبات - من خلال التبادل الرمزى والعرض - أنواع الشجاعة العادية واستخدام المعرفة المميزة والمسيطر عليها التى تعد جزءًا من القوة - العملية الفعلية - حيث من خلالها يحدث التشكيل، والتدعيم والتعزيز - وكذلك، من وقت لآخر، الابتعاد.

المراجع

*Appadurai, A. (1986) 'Introduction: commodities and the politics of value', in Appadurai, A. (ed.) The Social Order of Things, Cambridge: Cambridge University Press.

* Celano, M. and Geller, R. (1993) 'Learning, school performance and children with asthma: how much at risk?' Journal of Learning Disabilities 6: 23-32.

* Chritensen, P. (1993) 'The social construction of help amongst Danish children', Sociology of Health and Illness 15(4): 488-502

* Corrigan, P. (1979) Schooling the Smash Street Kids, London: Macmillan.

* Creer, T. L., Stein, R. E., Rappaport, L., Lewis, C. (1992) 'Behavioral consequences of illness: children Asthma as a model', Journal of Asthma 23: 261-269.

* Davis, J. (1992) Exchanging, Milton Keynes: Open University Press.

* Ennew, J. (1994) 'Time for children or time for adults', in Qvortrup J., Bardy M., Sgitta G., Wintersberger H. (eds) Childhood Matters: Theory, Practice and Politics, Aldershot: Avebury Press.

* Frankenberg, R., Robinson, I. and Delahooke A. (201) 'Countering essentialism in behavioral social science: the case of the 'vulnerable child' ethnographically examined.' Sociological Review 48(4): 587-611.

* Goldman, L. R. (1998) Child's Play: Myth Mimesis and Make-believe, London: Berg.

* Hepper, F, Robinson, I. and Kendall, S. (1996) 'Significantly different or successfully unique?' An asthma child's construction of social identity', British Medical Anthropology Review 3: 5-10.

* Hepper, E, Kendall, S. and Robinson, I. (1998) 'Empowering child through ethnography?, in Kendall, S (ed.) Health and Empowerment, London: Arnold.

* Hillman, M., Layboum, J. and Whitelegg J. (1990) One False Move: A Study of Children's Independent Mobility, London: Policy Studies Institute.

• James, A. (1993) Childhood Identities: Self and Social Relationship in the Experience of the Child, Edinburgh University Press.

• James, A. and Prout, A. (eds) (1990) Constructing and reconstructing Childhood, Famer Press.

• James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998) Theorizing Childhood, Cambridge: Polity Press.

• Malveaux, F.J. and Fletchervincent, S. A. (1995) 'Environmental risk factors of asthma in urban centers', Environmental Health Perspectives 103(S6): 59-62.

• Nader, L. (1980) 'The vertical slice: hierarchies and children', in Britain, G. M. and Cohen, R. (eds) Hierarchy and Society: Anthropological Perspectives on Bureaucracy, Philadelphia: Ishi.

• National Asthma Campaign (NAC) (1998 National Asthma Audit 1997/8, London: National Asthma Campaign.

• Newsom, J. and Newsom, E. (1978) 'Seven Years Old in the Home Environment, Harmondsworth: Penguin.

• Opie, I. and Opie, P. (1969) Children's Games in Street and Playground, Oxford: University Press.

• Prout, A. (1996) 'Actor network theory technology and medical sociology and medical sociology: an illustrative analysis of the measured dose inhaler', Sociology of Health and Illness 18(2): 198-219.

• Rona, R., Chinn, S. and Burney P. (1995) 'Trends in the prevalence of asthma in Scottish and English schoolchildren 1982-1992', Thorax 92: 992-3

• Strachen, D., Anderson, H., Limb, E., O'Neil, A. and Wells, N. (1994) 'A national survey of asthma prevalence, severity and treatment in Great Britain', Archives of Disease in Childhood 70:174-8.

• Strandell, H. (1997) 'Doing reality with play', Childhood: 4(4): 445-454.

• Strathern, M., (1992) 'Foreword' Silverstone, R. and Hirsch (eds) Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces, London: Routledge.

• Sutton-Smith, B. (1977) 'Play as adaptive potentiation', in Stevens, P. (ed.) Studies in the Anthropology of Play, New York: Leisure Press.

(٦)

المعرفة القائمة والتعليم الافتراضى

بعض المشاكل الحقيقية مع مفهوم تكنولوجيا التعليم والتفاعل

Terry A. Hemmings, Karen M. Clarke, Dave Francis, Liz Marr and Dave

المقدمة

تعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قلب السياسية التعليمية، وتعتمد المتاحف بازدياد على مكانتها كمانحة للمصادر وكوسيط داخل الشبكة القومية للتعليم. واعتماداً على الإنترنت، ستتيح شبكات المعلومات أن تتشارك المدارس فى مواردها أيًا كانت مواقعها. ومع ذلك، دائمًا ما يعرف المعلمون فى المتاحف وظائفهم كجزء مكمل لكل من المحيط التربوى العام والقومى. فى بريطانيا، تتمتع المتاحف القومية العلمية بتقليد تعليمى قديم، مقدمةً الموارد التعليمية والمعلوماتية لمختلف الزائرين.

تقوم العديد من المتاحف، خاصة المتاحف العلمية، بإقامة المعارض من أجل الأطفال. توجهًا نحو فكرة التجريب والاكتشاف، تقدم المتاحف عروضًا مصممة خصيصًا لتقديم التجربة "التفاعلية"، بشكل أساسى، يمنح هذا المنهج التعليمى عملية استكشاف ذاتى، حيث يتم الحصول على المعرفة بالشكل التجريبى بدلاً من التعليمى. من المعروف أن التفاعل مع الأشياء يقدم سياقًا فعالاً لنشاط أكثر مدلولية بشكل واقعى. وقد ثبت أن الاحتكاك المباشر والمراقب يشجع من الاستفسار الموجه إلى إدراك

الأمور التصورية المجردة. يتناقض هذا مع النمط التعليمى للتدريس والتعليم حيث تقدم المعلومات الخاصة بالتاريخ، على سبيل المثال، فى صورة عرض يتم بثه إلى المتفرج السلبى.

بهذه الطريقة تبدو التفاعلية وكأنها حصلت على نتائج إيجابية تعليمية. ومن الواضح، أن التفاعلية تعد أيضًا الخاصية الرئيسية التى تفصل بين الحاسبات وأنواع الوسائط الأخرى من ناحية تعزيز التعليم. ومن ثم، فالحاسبات كوسيط للاتصالات تختلف عن الأشكال الأخرى للاتصالات فى تمكينها من الارتباط الفعال، حيث تعد الكتب، والمذياع والتليفزيون أنشطة موجهة نحو الاستقبال السلبى للمعلومات. هذه السياسة موضحة من خلال عمل (الحاسبات فى تعليم المبادرة)، الذى بدأ فى عام ١٩٨٩ بهدف "إصلاح وتقدم قيمة التعليم وزيادة فعالية التدريس من خلال تطبيق تكنولوجيا التعليم المناسبة". من أجل دعم وتقوية التغيرات فى ممارسة التعليم تم إنشاء مراكز دعم بنظام ٢٤ ساعة تعتمد على شبكة الجامعة. تستضيف تلك المراكز قسمًا جامعيًا متصلاً بها، "لضمان أن يظل عمل مشروع "الحاسبات فى تعليم المبادرة" منصبًا على تعليم أولويات المعلمين والمتعلمين".

لا يوجد مفهوم يميز التفكير التعليمى فى أواخر التسعينيات بخلاف التفاعلية. وانسياق مفهوم الواقعية مع هذه الفكرة عن التفاعلية؛ حيث أصبح من المصطلحات كثيرة الاستخدام فى أواخر القرن العشرين كما أن استخدامه امتد من انتشار استخدام الإنترنت. ويبدو أن جوهر مفهوم "الواقعى" يعتمد على افتراض أن استخدام التكنولوجية الإلكترونية تتيح للمستخدم التفاعل مع عناصر فى محيط مصمم ومعرف من قبل التكنولوجيا؛ ولا تحتاج العناصر أو المحيط المطلوب بالضرورة إلى وجود علاقة لفهم المواقع الزمانية والمكانية المدمجة (هيوجز .Hughes et al). وتضمين فكرة العصر الرقمى لتلك الأفكار يؤدى إلى تساؤل حول قيمتها وفائدتها.

تعتمد فكرة إنتاج الحاسبات وسيطة الاتصالات التفاعل بشكل تعليمى على بعض التوصيف للاستخدام. ونناقش فى هذا الجزء أن هناك بعض التوصيفات النسبية التى

تتيح لنا تمييز ما يتم التحدث عنه عندما تقدم التفاعلية على أنها مبدأ ما. كمتخصصين فى علم الاجتماع، فإن توقعنا لمفهوم التفاعل قائم على أساس أن السلوك الاجتماعى هو تفاعلى بشكل ملازم. وبالتالى تعتمد الأسئلة الخاصة بالقيمة أو بطريقة أخرى للتفاعلية على الدليل المتعلق بنوع التفاعل الحادث. تقدم المتاحف، لذلك، والمعارض التفاعلية بشكل خاص مكاناً للعالم الحقيقى من أجل استيعاب وتحليل المركب الخاص بتصميم واستخدام التكنولوجيا الواقعية.

وينحصر اهتمامنا فى ظهور نظريات متعددة لعمليتى التدريس والتعليم نتيجة التساؤلات حول التأثير المزعوم للتكنولوجيا المبتكرة داخل مجال التعليم. تقدم المفاهيم ذات الهيمنة النظرية، مهما كان ما يميزها لتمكيننا من استخلاص مفاهيم عامة وبالتالى أنظمة عامة، تقدم قبضة تحليلية بسيطة لمشكلة الممارسة. بهذه الطريقة، فنحن نقوم بدراسة مسار مضطلع بالمنهجية الثقافية ومتعلق بوصف الجنس البشرى فى دراسة التعليم، المطبق بشكل خاص على مشكلة التكنولوجيا الجديدة فى التعليم.

الدراسة

يعتمد تحليلنا على عامين من عمل لعمل فريق عمل المتحف فى وصف الأجناس البشرية وأنشطة الزائرين فى موقعين: متحف العلوم والصناعة فى مانشستر والمتحف القومى للسكة الحديد فى يورك. خلال العمل، كان كلا المتحفين على وشك تقديم أنظمة معلوماتية جديدة. وبالتوافق مع الدراسات السابقة، نود أن نقترح أن فعالية تلك الأنظمة ستعتمد بشكل كبير على درجة اضطلاعها وإدراكها للعمل التعليمى المتعلق بالمعلومات الذى يتم إنجازه من قبل الأفراد، وكيفية تنظيم هذا العمل كنشاط تفاعلى مكانى الإنجاز.

وقد أظهرت مجموعة من الملاحظات اهتماماً بالتعليم كجزء من الحياة التنظيمية للمتحف. وفى المقابل، قادنا هذا إلى محاولة فهم المكانة التى يحتلها التعليم هنا،

وليست فى أى مكان آخر، فى إطار الملحات التعليمية. ويتضمن هذا الأمر، على سبيل المثال، تنظيم الزائرين دائمًا حتى يستطيعوا الانتهاء من الزيارة فى المواعيد السابق تحديدها، وبالتالى يمثلون تجربة تتضمن العمل الجماعى، التعليم القائم والعمل بوسائل التكنولوجيا. إذن فتركيزنا هنا من واقع اضطلاعنا على أن تلك الزيارات تعليمية. ويتضح هذا بالطبع من خلال معاملتهم بشكل واضح ويمكن تفسيره من قبل كل الزائرين وبشكل ملحوظ من قبل فريق عمل المتحف ومجموعات المدرسة. وبالتالى، تتضمن فكرة وجود عمل تصورى أو نظرى عند الانتهاء من التعليم فى كثير من الأبحاث التعليمية، وعلى قمتها ما يعد مرئيًا على الفور. وقد لوحظ وجود عدد من أطفال المدارس فى زيارات تعليمية، يستخدمون شرائط الفيديو، ينهمكون فى نشاط تفاعلى على وجه الأخص يسمى "عجلات على القضبان ".Wheels on Rails وقد ذكرنا هذا الأمر أعلاه بمزيد من التفاصيل. ويكفى أن نقول هنا إن مسائل الإدارة التى ذكرناها أعلاه جعلت من المعارض التفاعلية موقعًا واضحًا لإدراك العلاقة بين ما يجرى بالفعل وما يفترض أن يحدث. ويفضل أن نؤكد على أننا حياديون مما يناسب مفهوم المنهجية الثقافية فى أمور الإدارة، ولكننا نؤمن أن التوصيف الحذر للتفاعلات يمثل دعوة للاهتمام بالعلاقة بين البيانات والإدارة. تعتمد تأثير الأمور الإدارية التى ذكرناها أعلاه، التى تتعلق بما يجب فعله بالنسبة للعديد من الممارسين، بقوتها مع اعتبارات حذرة لما يجب أن يحدث. ويتعلق هدفنا بالجدل حول مسألة الإدارة الفعلية، فى الأساس، مدعمة بالشرح التجريبى والتحليلى.

لا يتعلق اهتمامنا هنا بأى نظرية للعملية التعليمية ولكن فى ممارسة التعليم. فنحن نهتم فعليًا بهيكل الخبرة التعليمية الذى قد يتضمن بدايةً، ووسطًا ونهايةً، وكيف تحدث تلك التدخلات فى طريقة إعداد هذا البناء. باختصار ما الذى يمكن أن يجعل التجربة بشكل واضح "تعليمية" ؟ فى سعينا لهذا الاهتمام، وجزء من دراسة وصف الأجناس البشرية فى عمل المتحف، فقد قضينا عدة أشهر فى ملاحظة وتحليل التفاعل بالمعروضات فى المتحف القومى للسكة الحديد. ويهتم جزء من العمل الذى نناقشه هنا بعرض "طريق الساحر Magician Road"، وهو مجموعة من العروض التفاعلية المعدة

بشكل مبدئى وليس بشكل خاص لمجموعة من أطفال المدارس ممن يزورون المتحف القومى للسكة الحديد. يعد "طريق الساحر Magician Road" عرضًا مكتفيًا ذاتيًا يتكون من مجموعة من الأجهزة والمعدات التفاعلية من نوع "اضغط على هذا الزر" أو "العب بهذا الجهاز"، مصممة خصيصًا لأطفال المدارس. ما سنقوم به فيما يلى، يوضح بعض النتائج المبكرة بشأن الاستخدام التعليمى تجاه الاختراعات الصناعية، والتصويرات والنص بدراسة ثلاثة أمثلة من المجموعات العاملة بأحد الاختراعات الصناعية، وهى مأخوذة من سلسلة من الزائرين المنتظمين الذين تمت ملاحظتهم فى المتحف. توجد الأمثلة جميعها فى عرض تفاعلى محدد يمثل جزءًا من "طريق الساحر Magician Road" (عجلات على القضبان Wheels on Rails). مرةً أخرى، إننا نحاول أن نوضح فى هذا الإطار أن تقديم الموارد التعليمية يمثل أمرًا عظيمًا أكثر من مجرد تقديم صور، ونص وروابط بينها.

وقد ازداد اهتمامنا من خلال ازدياد تمييز أن إدراك الزائرين واستخدامهم للمعارض ليس بدافع الإحساس الكبير تجاه الآلات الصناعية ذاتها. فى النهاية، فى بعض الحالات فإن سبب القوة التعليمية للتكنولوجيا الجديدة حتمية، ومن خلال هذا الإطار، فالأمر يتعلق بتأثيرات التكنولوجيا الحديثة فى تلك البيئات، ولاعتبارات خاصة، تمثل مواقع المتحف نسخة مبكرة ومادية عن الأمل التعليمى فى التكنولوجيا الحديثة مثل الإنترنت. تتضمن مجموعة المعارض التفاعلية فى المتحف القومى للسكة الحديد، خليطًا من الأجهزة، والتصويرات، والنصوص، والمصنوعات المادية موجهة للنتائج التجريبية. بمعنى آخر، ودون مبالغة فى القياس، يبدو لنا أن التجريب العملى لهذا النوع لم يتم إلغاؤه من بعض المطالبات بالكتابة على الإنترنت كوسيط ومورد تعليمى. وبشكل مماثل، فالتعليم فى بعض الأماكن مثل المتاحف هى مسألة إدارية، كما أنها دليل فى بعض المناظرات الحديثة حول وظيفة وقيمة التعليم الترفيهى. ولهذا يبدو لنا أن بعض الرؤى المتعلقة بكيفية إدارة التجربة التعليمية قد تضمنتها تلك الترتيبات الخاصة بالاختراعات الصناعية، وكانت مرئية بشكل ما فى عمل الزيارة المنظمة. وأخيراً، تعرضت المجموعات الزائرة لتجربة رآها المربون أقل تنظيمًا، وأكثر تفتحًا وأكثر

اعتماداً على الاكتشاف من مشروع الفصل النموذجي، والأهم من ذلك حدوثها بعيداً عن المنزل. وقد تكون الافتراضات العادية التى تتعلق بدور المعلمين والأطفال فى العملية شاقة وقابلة للتفاوض تبعًا لمفاهيم المهمة الحالية. فى المجموع، فإننا مهتمون بالتوصل إلى رؤية محددة لما حدث بالفعل عندما تم القيام بالتعليم فى إطار زيارة المتحف.

كان معرض "طريق الساحر Magician Road" عبارة عن عدد من الاختراعات الصناعية، والتعليمات والتصويرات فى مكان مادى بعيداً عن الفصل، حيث شاركت المميزات جدليًا مع ما كان متوقعًا لاستخدام الوسائط الإلكترونية: القدرة على التفاعل مع التصويرات، وتوقع البحث غير الخطى واسترجاع المعلومات ومنهج استخدام قيادة الطفل أو المعتمد على الاكتشاف. يبدو لنا أن إدراك كيفية استخدام مجموعات الزائرين للاختراعات الصناعية والتعليمات من أجل التوصل إلى نتيجة تعليمية، وما هى التباينات فى النتيجة التى يمكن ملاحظتها، ويمكنها أن تخبرنا شيئًا ما عن الإمكانية العملية للوسائط الإلكترونية. على وجه الأخص، فهى تسمح لنا بتمييز طرق اكتمال نظريات التعليم والأمور التنظيمية، فى ومن خلال قيود التنظيم الممثلة من قبل هيكلة الزيارات، والنص والمصنوعات الصناعية فى حد ذاتها. ثانيًا، لأن الأطفال من الثقافات المختلفة والأعمار يعدون زائرين منتظمين، فهى تقدم فرصة معرفة ما تبدو عليه التجربة التعليمية للأطفال والمعلمين المهتمين، وكيف يمكنهم تحقيق تلك التجربة فى مقابل الخلفية التنظيمية حيث تقدم المعروضات الصناعية والتصويرات المتعلقة بالموضوع. ببساطة، نحن فى موقف يتيح لنا معرفة كيف يمكن إنجاز الممارسات التعليمية عند توجهها إلى البناء التصويرى.

فى معرض "طريق الساحر Magician Road"، تمت دعوة مجموعات من الأطفال للعب فى المعرض، ومع ذلك فقد اقترح فريق عمل المتحف والمعلمين الزائرين بشدة مركزية التجربة التعليمية. وتتلخص النقطة الأولى، وسريعًا ما تنسى عند وصف الزيارة بأنها أقل تنظيمًا من الفصل، أن الزيارات كانت، على الرغم من ذلك، منظمة أو مهيكلة.

ونقترح وجود ثلاثة طرق ممتدة يمكن من خلالها تمييز التنظيم إلى حد ما: تقرير زيارة الموقع؛ تنظيم النص؛ وتصميم الأدوات الصناعية.

أولاً، نتيجةً لهذا، أحد الميزات الواضحة لتلك الزيارات هى كتابتها، حيث كانت مكتوبة بطريقة تتماشى مع النظرية التعليمية. بمعنى آخر، تم تنظيم الزائرين "لطريق الساحر Magician Road" بطريقة تسمح بإعطاء الدروس لتعلمها. وقد تم عرض هذا من خلال طرق مختلفة تتضمن، بإيجاز، حقيقة أنه قبل ترك الأطفال فى المعارض هناك تتابع رسمى منظم حيث يتم تجميع الأطفال فى موقع مكسو بالسجاد يبدو مثل رصيف قطار وأحد المفسرين يوجه حديثًا مكتوبًا بالأنشطة المتوقع أن يتبعوها. باختصار، تجتمع مجموعات الأطفال من قبل المفسر الذى يبدأ بتحذيرهم بعدم ترك تلك المنطقة قبل أن يؤمروا بذلك. يقوم المفسر بتقديم حديث يمنح الأطفال بعض التوقعات المبدئية حول ما سيقومون بتجربته وكذلك بعض الصلات الممكنة. يتعلق بعض الحديث بالصحة والسلامة والقواعد التى يجب أن يتبعها الأطفال، وغيرها، بالإضافة إلى معلومات عن الأنشطة الممكنة. لهذا، وعلى سبيل المثال يحمل المفسر مطرقة موصل العجلة التى تستخدم لتمثيل ما يمكن القيام به من قبل قوة التساؤل: "هل تعلمون فيما تستخدم هذه؟". يؤدى هذا بشكل متغير إلى تقديم توضيح يتعلق بالهدف من توصيل العجلة. ويتسع نطاق التساؤل باستمرار من قبل المفسر ليتضمن علاقة المسار المسطح لقضبان السكة الحديد، ومبادئ الاحتكاك، والحاجة إلى محطات وأنفاق السكة الحديد وهكذا. من التعليمات الرئيسية أيضًا التأكيد على قراءة الأطفال للنص الذى يصاحب العرض التفاعلى. بمعنى آخر، تقديم التوقعات المبدئية للأطفال فيما قد يواجهونه وكذلك بعض الصلات الأولية. بشكل مشابه، فى نهاية الزيارة، يتم تجميع الأطفال مرة أخرى، ويتم الانتهاء من العمل. لذلك فهناك مستوى من التنظيم الذى يمكننا الاصطلاح على أنه هيكلة موقع الزيارة.

كيفية تقديم هذا التنظيم وعرضه، كما فى كتيبات المفسرين، تعتمد على مجموعة من المعتقدات التعليمية التى يمكن تمييزها من خلال الاهتمامات الهيكلية والتنظيمية. على سبيل المثال، يتم جدولة زيارات المدارس، ويتطلب ذلك أن يتم الانتهاء منها فى

نطاق زمنى محدد. ازدياد الوقت المخصص للزيارات (من أربعين إلى خمس وأربعين دقيقة) دائمًا ما كان له صدى عملى، خاصةً خلال فترات الذروة عندما تكون طلبات الجدول وترتيبات فريق العمل بطيئة. بينما يركز تحليلنا على التفاعل المحيط بعرض محدد يسمى (عجلات على القضبان Wheels on Rails)، لاعتبارات محددة فإن دلالته مفيدة فى جذب الانتباه لطبيعة الكفاءات المشاركة فى العرض من المشاركين (البيانات التى تمت مناقشتها أدناه مأخوذة من ساعات طويلة مسجلة على شريط فيديو لمجموعة من الأطفال يستخدمون العرض). قبل وصولهم إلى العرض، تم توعية التلاميذ أن هناك دروسًا يجب تعلمها واقتراحات لما يمكن أن تكون عليه هذه الدروس. بشكل مشابه، كما تم توعية الأطفال أن المفسرين العاملين فى المتحف يتخذون موضعًا مركزيًا عند القيام بالشرح، وليس معلميهم.

يتكون العرض من قطعة من جهاز مصمم ليمثل نمطًا منخفضًا من مسار السكة الحديد. يبلغ طول الجهاز أربعة أمتار وعرضه نصف متر. وينحرف المسار الموازى قليلاً للأسفل مع وجود انحراف تجاه اليسار فى النهاية البعيدة. فى مقدمة المسار طاولة تجد عليها ستة محاور مع وجود عجلة عند كل نهاية.

كل مجموعة عجلات لها شكل جانبى مختلف ومميز. وعلى الفور بجانب هذه الطاولة يوجد قائم يعرض بشكل واضح نصًا وعدداً من الرسوم الخطية البسيطة. كل الرسوم تم تصميمها لتقدم وصفًا لوظيفة الجهاز مع تفسير علاقته بمبادئ الميكنة التى تعد أساسية لعملية تسيير السكة الحديد. كما يتم تنظيم استخدام النص، حيث تتكون تعليمات عرض (عجلات على القضبان Wheels on Rails) من ثلاثة أجزاء. يتكون الجزء الأول من معلومات خلفية توضح أهمية عمل العجلة إلى تطور القطارات. لهذا، فى الجزء الثانى والثالث نجد الكلمات التالية:

> **عند تطور القطارات تم استخدام مواد عديدة للعجلات والقطارات وتم تطوير الوسائل المختلفة للتأكد من بقاء القطارات ثابتة التحكم بها بواسطة القضيب.**

> **كانت عربيات القطار الأولى لها عجلات بسيطة واستخدم وتد إرشادى يصل بين خطوط القضبان - وهو يشبه كثيراً مزود القوة فى سيارات السباق الحالية. وفيما بعد استخدمت القضبان على شكل حرف L لإرشاد العجلات البسيطة حتى تطورت القضبان ذات الحافة أو العجلات الناتئة التى تعتبر الشكل الأول للعجلات والقضبان اليوم.**
>
> **تصنع القضبان اليوم من الفولاذ فى أطوال ملتحمة قد تصل إلى مسافة ميل. ويتم إرشاد العجلة عن طريق قطعة مخروطية و حافة، بواسطة كليهما يمكن ضمان بقاء العجلات على الخط الصحيح وسلامتها فى الانحناءات.**

كما يتم تقديم الأيقونات الخطية البسيطة لمجموعات العجلات فى الشكل، كما الرسوم وتمييز العجلة الناتئة التى تتبع هذا على الفور. وما يعد فى غاية الأهمية هنا هو سرعة التوصل إلى النتيجة المطلوبة من التجربة.

فى الجزء الأول، تم توضيح الصلة بين القطعة المخروطية و نتوء العجلة. ولكن لم يتم تقديم الإيضاحات حتى يسمح للأطفال باكتشاف المجموعة الصحيحة من العجلات، ولكن صممت لتسمح للأطفال بالتأكد من النتيجة المعطاة. يحدد الجزء الثانى تعليمات الاستخدام، ويصف بوضوح عرض (عجلات على القضبان Wheels on Rails) كنوع من التجربة. هذا الجزء يبدأ بهذه التعليمات:

> **تتكون التجربة من امتداد لخط منحنى من القضبان (كإطار سلة) وعدة مجموعات من أشكال العجلات، كل منها ذات شكل مخروطى مختلف وبدون نتوءات. إجراء التجربة بسيط للغاية. اختر مجموعة عجلات، ضعها على النهاية العليا من خط القضيب واتركها. عليك أن تكتشف أن مجموعة العجلات ذات الشكل المخروطى المحدد مناسبة تماماً لخطوط القضبان المستقيمة والمنحنية.**

بجانب هذا النص، هناك أيقونة خطية أخرى تحدد شكل مجموعة العجلات الصحيحة. ويتبع هذا توضيح فى الشكل البيانى والنصى يؤكد على المحيط المختلف للعجلات وهى تلمس القضبان الداخلية والخارجية بالتتابع. الجزء الثالث من لوحة العرض مشغول بالنص المتعلق بمبادئ "الميل" (التحدب) وعلاقتها بقيود السرعة. ويشير الجزء الرابع إلى تجربة توصيل العجلة، وإلى أن عجلات السكة الحديدية الحقيقية تحتوى على هذا الشكل المخروطي والنتوء. وتنتهى التعليمات/التوضيحات بنص يحدد الوسائل التى قد يرتبط بها الجهاز بشكل جيد لأجزاء من المنهج الوطنى. قد تعتبر هذه التعليميات نموذجًا صمم لإثبات ما هى الدروس الواجب تعلمها - التى تهتم بشكل العجلات - كيف يمكن دراستها - بدحرجة كل مجموعة من العجلات على خط القضيب مؤكدًا على أن مجموعة واحدة فقط ستلائم الانحناء - والتفسير - أن المحيطات المتغيرة تمكن العجلات من الثبات. كما تقدم التعليمات أيضًا ما قد يتعلق بالتجارب الأخرى مقدماً، وبشكل ملحوظ تجربة توصيل العجلة، والاهتمامات التنظيمية الأخرى، خاصةً ما يتصل بالمنهج القومى.

كما تضمنت المعارض ذاتها تنظيمًا من الناحية النظرية كان مصممًا لقيادة الأطفال تجاه أنواع محددة من البحث. حيث إنه فى كل مرة تصمم المعارض بشكل ما يشجع على النتائج. على سبيل المثال، من أحد مميزات عرض (عجلات على القضبان Wheels on Rails)، هو الطريقة التى يحاكى فيها ظروف التجربة، قبل أن يسمح للأطفال بالذهاب إلى العرض دائمًا ما تنظم مجموعات العجلات بشكل عمودى على طاولة مجاورة للقضيب. يمنح هذا المنظر الصفى ذو النهاية المرتفعة إمكانية سريعة لتمييز أن كل عجلة لها شكل مختلف، ووضعها بجانب القضيب هو دعوة لوضعها على القضيب. وكما سنرى، مع ذلك، أن مستوى إمكانات الأطفال التنظيمية الموضحة تتعدى ما يتنبأ به التخطيط العام للعرض.

بالجمع بينها، تفسر الكيفيات المختلفة للتنظيم ما يجب القيام به. مبدئيًا، تم تحديد مجموعة من الارتباطات من قبل المفسر، وتتضمن ليس فقط الارتباطات التعليمية ولكن التنظيمية أيضًا. ولهذا، بينما يقترح تنظيم المجموعة الأولى من

التفاعلات "أشياء للبحث عنها" من أجل الأطفال، فهى تقدم ارتباطات بالوقت المتاح لزيارة التفاعلات ودور المدرس المصاحب. يمنح تنظيم التعليمات "درسًا للتعلم" وبشكل مماثل، بوضع الحل مسبقًا فى النص، فهو يسمح بالتعلم السريع. وكما ذكر مصمم العرض، "فى اليوم المزدحم، هناك مئات من التلاميذ يأتون ولا يمكنك أن تسمح لهم بالبقاء طويلاً ... لذلك لا يجب أن يكون التصميم معقداً، علينا أن نجعلهم فى حركة مستمرة". مرةً أخرى، لهذا، هناك حاجة ملحة تنظيمية يتضمنها تنظيم النص. وأخيراً، يقدم تنظيم العرض "أشياء يجب القيام بها بطريقة محددة". وبالفعل، فالعرض مصمم ومشيد بطريقة تنطوى على عدد من النتائج التجريبية المعروفة. مرة أخرى، تتصل الأمور التنظيمية ببعضها، حيث إن عدد ووضع العجلات مصمم للمساعدة على التقدير الفورى لهدف التجربة. بالطبع، تلك الكيفيات التنظيمية لا تحدد النشاط. بالجمع بينها، فهى تخلق نظامًا للترابط بعيداً عن تفكير الأطفال فى السلوك الملائم، طوال فترة مصاحبة الكبار لهم.

صمم تنظيم زيارات "طريق الساحر" من وجهة نظر تقديم الدروس للتعلم والطرق أو الوسائل للقيام بهذا التعلم كما يقدم تمييزًا للأمور المتصلة الأخرى. إذن من الواضح أن المكان يقدم النظرية التعليمية والتنظيمية، حيث تميز هذه النظرية أهمية التعليم ولكنها، على الرغم من ذلك، موجهة لأمور مثل: "كم من الوقت متاح لهم؟" و"ومن هو المسؤول هنا؟". نحن نعتقد أن مخطط العرض الذى نناقشه هنا وتعليمات الاستخدام المصاحبة له لا تمثل نظرية تتعلق بطبيعة الدرس وكيف يمكن تعلمه ولكن تمثل أيضًا بعض الاقتراحات حول كيفية التوصل إلى النتيجة بشكل عملى. ومع ذلك، كما سنرى، فهم لا يتوقعون كنه الدروس أو أن تكون العملية ذات شكل افتراضى. فخصائص الدرس والعملية هى إنجاز لتفاعل الأطراف. علاوة على ذلك، إنه إنجاز بالفعل متغير.

وسنقدم لك ثلاثة حوارات متناقضة كمثال. فاهتمامنا يتعلق بكيفية "تعلم الدرس" من مجموعة التعليمات، النص والاختراعات الصناعية حيث يمكن إنجاز هذا الأمر من

خلال وسائل متنوعة، وعلى الأخص كيف يكون "للتدخل المناسب" من قبل الكبار أهمية كبيرة فى الدرس المتعلم. وقد ميزنا بعضاً من الصلابة فى تنفيذ الدرس من خلال شريط تسجيلى مدته سبع ساعات، تبعاً لأسلوب تدخل الكبار.

المثال ١

تصل أربع فتيات يصطحبهن أحد الكبار. يراقب الرجل ما يحدث ولكنه لا يتحدث فى أى وقت.

تجمع الفتيات أ، و ب و ج العجلات من على الطاولة. لا تقرأ الفتيات لوحة التعليمات.

الفتاة أ، و ب و ج يقفن عند قمة الخط وتقف الفتاة د عند نهاية الخط. تقوم كل من الفتاتين أ و ب بتحريك ست عجلات بفاصل زمنى ثمانى ثوان فى كل حالة مع السماح لمجموعة العجلات السابقة من الانتهاء من مسيرتها قبل تسيير المجموعة التالية. تسيير العجلات الست جميعها يستغرق تقريباً أربعين ثانية.

تعيد الفتاة د المجموعات الثلاث للعجلات لقمة الخط. وتقوم بتسيير مجموعتين تباعاً، المجموعة اليمنى ثم الأقرب لجهة اليمين. ولكنها لا تسير المجموعة الثالثة.

تستعيد الفتاة ج المجموعة اليمنى وتعيدها إلى رأس الخط. تغادر الفتيات أ، و ب و ج. تراقب الفتاة د العجلات وهى تنحدر على الخط وبعدها تغادر.

إجمالى الوقت الكلى: دقيقة وعشر ثوان.

يمكن تدوين عدد من الملاحظات الناتجة من هذا التفاعل. أولها وأهمها أن التعليمات المتاحة لها علاقة طرفية لنشاطات المجموعة، حيث إننا كنا غير قادرين على تحديد الوقت الذى قامت فيه أى فتاة بقراءة التعليمات. وبغض النظر، فقد وصلت الفتيات كمجموعة ونظمن أنفسهن للقيام بالتجربة كمجموعة. كان أسلوب الرجل غير

تدخلى حيث لم يقم بالتحدث أو عرض الاقتراحات فى أى وقت تجاه الدرس المناسب الذى يجب تعلمه.

كان لكل فرد فى المجموعة حقه فى القيام بدوره على الرغم من أن التنظيم المبدئى يسمح لاثنين فقط القيام بهذا. تم استخدام مجموعتين، فقط من العجلات أكثر من مرة، وتم دحرجة المجموعة الصحيحة ثلاث مرات فقط. بشكل مدهش، لم تتحدث أى من الفتيات خلال فترة زيارتهن للعرض. نظمت التلميذات أنفسهن لتحقيق الانتهاء الناجح من التجربة دون قراءة التعليمات، ودون سؤال الكبار أو مناقشة النتيجة فيما بينهن. يبدو أن النهاية الناجحة بالنسبة لهذه المجموعة تعنى استخدام مجموعة العجلات الصحيحة. وبالنسبة إلى تكرار التجربة أكثر من مرة، كما فى ملاحظات لينش (Lynch (1993a، فإن الأمر يعود إلى التأكيد على أداء التجربة بالشكل الصحيح بالإضافة إلى ضمان صحة النتائج. ومع ذلك، لهذا الأمر نتيجة لما يمكن أن نسميه بطبيعة الدرس المتعلم. ليس هناك من دليل واضح على وصول أى نوع من التفسيرات، فى غياب أى دليل على قراءة التعليمات، وأى مناقشة تتبع الانتهاء من المهمة.

المثال ٢

وصول المعلم وستة تلاميذ

يأمر المعلم بأن يلاحظ التلاميذ العنوان ووصفًا مختصرًا للعرض.

يتناول أحد التلاميذ مجموعة عجلات ويؤمر بأن يضعها.

يسير المعلم إلى نهاية القضبان. الوقت المنصرم خمسون ثانية.

كل واحد من التلاميذ يلتقط مجموعة من العجلات ويدحرجها تباعًا.

التلاميذ: أوه

"لا"

"لا"

الوقت المنصرم: دقيقة وثلاثون ثانية.

المعلم: "المجموعة الرابعة من العجلات هى الصحيحة؟"

تلميذ: "نعم"

اختار المعلم كلمة المجموعة الصحيحة. أشار إليها وأعطاها للتلميذ.

قام التلاميذ بدحرجة مجموعتين من العجلات بشكل غير ناجح. الوقت المنتهى: دقيقتان.

المعلم: "حسنًا ماذا وجدت؟"

تلميذ: "مجموعة واحدة فقط ناجحة ..."

تلميذ: "لقد أوشكت هذه على العمل..."

المعلم: "عفواً؟ هناك مجموعة واحدة فقط صحيحة ... من حصل على المجموعة الصحيحة؟" يأخذ المجموعة الصحيحة من التلميذ. ويشير إلى مجموعة أخرى. "هذه؟ ... هل قلت إنها أوشكت على العمل؟ ... ما الفرق؟"

حمل التلاميذ المجموعتين وأشار المعلم إلى اختلاف الشكل.

قام التلاميذ بأمر من المعلم برسم شكل العجلات الصحيحة. قام أحد التلاميذ بدحرجة العجلات الصحيحة وشبه الصحيحة مرة أخرى.

قام المعلم بالتقاط المجموعة شبه الصحيحة وعرضها على التلاميذ.

كما تم رسمها كذلك.

يحمل المعلم كلتا المجموعتين.

المعلم: "هل هذه حادة مثل تلك؟"

تلميذ: "لا"

يستمر التلاميذ فى الرسم.

المعلم: "إذن ... تجمعوا على شكل دائرة". يتحركون إلى اللوحة.

المعلم: "حسنًا ... لماذا نجحت هذه المجموعة؟ لماذا نجحت هذه المجموعة فى الوصول إلى الانحناء؟ ... ولماذا قاربت هذه المجموعة على النجاح؟"

يعرض التلاميذ اقتراحات عدة. يتناول أحد التلاميذ المجموعة الصحيحة للمنحنى ويوضح للمعلم.

تلميذ: "هذا ما يوقفها..."

المعلم: "ما الذى تعنيه بأنه يوقفها؟"

تلميذ: "حسنًا، عندما تسير العجلات فى هذا الطريق ... فى هذا الاتجاه ... فهى تدفع عكس اتجاه القضبان".

المعلم: "حسنًا ... وبالتالى تعمل، أليس كذلك؟ دائمًا ما تجدها تعمل. أين المجموعة الأخرى؟ ... لا بد أن هذه ستعمل أيضًا، أليس كذلك؟".

يلتقط المعلم مجموعة أخرى.

المعلم: "إذن لماذا لا تعمل هذه؟"

يدحرج المعلم مجموعة من العجلات.

المعلم: "لماذا لم تنجح هذه المجموعة؟"

تلميذ: "أوه، أنا أعلم ... أنا أعلم..."

المعلم يربت على رأسه ويرفض التفسير.

المعلم: "حسنًا، لنعد إلى الشكل ... لماذا تستقر تلك المجموعة على القضبان؟" يشير إلى المجموعة الصحيحة. ويعرض المجموعة شبه الصحيحة.

المعلم: "حيث تنجح تلك العجلة (يشير إلى العجلة فى الجهة اليسرى)، لماذا لا تستقر هذه العجلة على القضبان (ويشير إلى العجلة اليمنى)؟"

تلميذ: "لا تستطيع الدوران...؟"

المعلم: "عفواً؟ عفواً؟"

تلميذ: "لا تستطيع الدوران؟"

المعلم: "لا يمكنها الانزلاق إلى أعلى وأسفل. هذه يمكن أن تصلح. لا يمكنها أن تنزلق إلى أعلى وأسفل. يجب أن تصلح هذه، أليس كذلك؟ ولكنها لا تصلح كذلك ... لأنها لا تصلح للانزلاق إلى أعلى وأسفل".

المعلم: "أيها تعتقدون قد صممت أولاً؟"

تلميذ: "هذه ... هذه لأنك ترى قطارات اليوم تستخدم مثل تلك العجلات (ويشير إلى المجموعة الصحيحة)".

المعلم: "حسناً ... إلى العرض رقم ٢" (مشيراً إلى العرض التالى).

الوقت المنصرم: ثمان دقائق وثلاثون ثانية.

يمكن القيام بعدة نقاط تتعلق بتنظيم النشاط. يقرر المعلم المدة المناسبة للقيام بالتجريب ويتجنب التجريب بفاعلية حتى يتم وصف الظروف. دون أى حديث، يقدم المعلم إشارة لبدء التجربة بالتحرك إلى نهاية القضبان. ومرةً أخرى، كل أعضاء المجموعة يقومون بتحريك العجلات عند نقطة معينة. يتدخل المعلم مرة أخرى عندما يتم تحديد المجموعة الصحيحة من العجلات. استغرق العمل التجريبى دقيقتين، ولكن العمل حول العرض استغرق ست دقائق أخرى. يبادر المعلم بسؤال "ماذا وجدتم؟" وفى نفس الوقت يؤكد أن المجموعة الصحيحة تم تحديدها واستبعادها. إجابة أحد المشاركين هى نتيجة لوجود مجموعة واحدة فقط صحيحة، وقد تبعتها على الفور ملاحظة تلميذ آخر بوجود مجموعة شبه صحيحة. يثبت المعلم أن هناك مجموعة واحدة فقط صحيحة

ويعرضها للمجموعة، ولكنه يستخدم أيضًا المجموعة شبه الصحيحة كدليل على المقارنة. تصبح المقارنة خطوة واضحة فى الدرس، أولاً من قبل التلاميذ حيث يحملون كل مجموعة فى مقابل الأخرى، وبعدها يجعلون المقارنة فعلية بسحب العجلات جانبيًا. يؤكد المعلم على إدراك التلاميذ للفرق بالرجوع إلى حدة العجلات.

هناك مرحلة ثالثة مميزة: إخبار المعلم التلاميذ بالتجمع حول لوحة العرض. يوضح المعلم التفسير كمرحلة ثالثة بطرحه أسئلة "لماذا" واستماعه للتفسيرات المعروضة. يستخدم التلاميذ الجهاز والعجلات كدلائل على تفسيراتهم ويشير المعلم مرةً أخرى للمجموعة الصحيحة وشبه الصحيحة. كما يؤكد على أن المجموعة الصحيحة دائمًا ما تعمل ويسأل لماذا لا تعمل المجموعة الأخرى، ويتم دحرجة المجموعة الثانية مرة أخرى. لا تتم الإشارة إلى المجموعات الأربعة الأخرى من العجلات التى تم رفضها جميعًا. الملحوظ هنا هو توضيح المرحلة الثالثة قدرة مجموعة واحدة من العجلات على السير بطريقة لا يمكن للأخرى أن تقوم بها. قام المعلم بعرض تفسير ما موسع معاد الصياغة كما تم توضيح علاقة تطورية. وأشار المعلم بنهاية هذا التفاعل.

المثال ٣

ثلاثة من التلاميذ منفردين انتهوا من التجربة، وغادر اثنان.

قام التلميذ الثالث بتجربة المجموعة الأخيرة من العجلات ولكنها سقطت عن الخط. حرك ذراعيه وبدأ فى إحلال العجلات على الطاولة.

يصل المفسر.

المفسر: "هل وجدت المجموعة الحقيقية؟"

تلميذ: "نعم" (ويشير).

المفسر: "لماذا؟"

يبتسم التلميذ.

يضع المفسر المجموعة الصحيحة على المسار ويبدأ فى الشرح، موضحًا مبادئ المحيط المتغير.

يصل تلميذ آخر.

يضع المفسر العجلات على الطاولة ويلتقط التلميذ الثانى مجموعة من العجلات ويحركها على القضيب.

يصل التلميذ الثالث ويلتقط مجموعة.

يستمر المفسر فى الشرح.

المفسر: "دعونى أعرض لكم كيف ... انظروا ... تسير العجلات على القضيب وكيف تلتف" أومأت الفتاة الأولى.

وضع التلميذ الثانى مجموعة من العجلات وقعت على الفور. وهو يحاول مرة أخرى.

يجمع التلميذ الثالث المجموعة الصحيحة ويضعها على المسار.

يغادر التلميذان الأول والثالث.

يحاول التلميذ الثانى مع مجموعة أخرى خاطئة.

يصل التلميذان الرابع والخامس.

يلتقط التلميذ الرابع مجموعة من العجلات، يغادر التلميذ الخامس.

يجرب التلميذ الثانى مجموعتين أخرتين، يحدد المجموعة الصحيحة ويقول، "إنها هى ..." للمفسر ويجربها مرة أخرى.

تلميذ: "نعم"، يضع العجلات على الطاولة ويرحل.

يصل التلميذ السادس ويلمس كتف المفسر.

يصل التلميذ السابع.

يلتقط التلميذ السادس والسابع العجلات ويدحرجها تباعًا .

يدحرج التلميذ السابع المجموعة الصحيحة وقتما يشرع المفسر فى الشرح.

يصل التلميذ الثامن.

يشير المفسر إلى تجربة توصيل العجلة.

يستمر التلميذان السابع والسادس فى حركة المجموعة.

يصل التلميذ التاسع، ويلتقط العجلات.

يلتقط المفسر المجموعة الصحيحة ويضعها على الطاولة.

يميل التلميذ السابع ويلتقط العجلات محاولاً تجربتها .

يجذب المفسر الانتباه للعجلات "الصحيحة" والعجلات شبه الصحيحة ويناقشها مع التلاميذ السابع والثامن والتاسع.

يغادر المفسر.

يبقى التلاميذ الثلاثة ويجربون المجموعة الصحيحة.

يستخدم تلميذان مجموعتين غير صحيحتين. وتسقط العجلات ويغادرون.

(ثبت أن توقيت تلك التسلسلات كحلقة واحدة مستحيل).

فى هذا المثال هناك العديد من التشابهات مع المثال ٢، حيث يركز التفسير كثيراً على التفاعل، ولكن على الاختلافات أيضًا، حيث لم يكن تشكيل المجموعة واضحًا، ولهذا فإن نهاية وبداية التجربة أقل وضوحًا . يصل المفسر بينما يغادر اثنان من ثلاثة تلاميذ ممن كونوا المجموعة الأولى. كانت الفتاة الثالثة فى مهمة فحص عندما حاول

المفسر البدء فى التفسير. هنا نرى المفسر يتوجه إلى العرض ليركز على التفسير بدلاً من المجموعة، مع اختلاف النتائج. اكتمل التفسير للتلميذ الأول، ولكن ليس للتلميذة الثالثة حيث غادرت مع الأول فور ما انتهى التفسير افتراضيًا للتلميذ الأول ولها فقط. غادر التلميذ الخامس بشكل مماثل دون عرض أى تفسير (وبالفعل دون أى محاولة تجريب). التلميذة الثانية، فى حياد واضح للتفسيرات التى تقال من حولها مسبقًا، وضعت المجموعة الصحيحة وأكدت على ذلك. كان التلميذ حاضراً خلال التفسير، ولكن لم يكن له دور واضح فيه. وبالتالى لم يتم إعطاء أى تفسير لهذا التلميذ. التلميذة السادسة، لدى وصولها، أعلنت عن استعدادها فى بدء التجربة بلمس المفسر فى ذراعه، كما وصل التلميذ السابع. مرة أخرى، يشير استخدام المجموعة الصحيحة إلى الانتهاء من التجربة، ويبدأ التفسير عند تلك النقطة. تم التخلص من التلميذ الثامن أثناء إجراء التجربة، من المحتمل إن ذلك بسبب أن المفسر عند تلك النقطة يحاول الحفاظ على تماسك من يقومون بالفعل بالتجربة ومن يركز على التفسير. وصول التلميذ التاسع يصعب من شكل هذا الترتيب، لهذا يأخذ المفسر المجموعة الصحيحة من العجلات ويضعها على الطاولة مرة أخرى مشيراً إلى انتهاء التجربة بنجاح. هذه الإشارة غير مقبولة، حيث إن التلميذ السابع قام بتجربة العجلات. ويرتبط المفسر بنجاح التلاميذ الثلاثة الحاضرين حاليًا فى التفسير، حتى يشعر بالرضا ويغادر بعدها.

ملخص النتائج

باختصار، نجد عدد من التشابهات والاختلافات فى هذه التفاعلات:

١ - يتوجه الأطفال إلى المهمة للقيام بها كتجربة، بصرف النظر عن وجود التعليمات والمعلومات التى تتعلق بالنتيجة "الصحيحة"، حيث لا تقرأ التعليمات إلا بعجالة، إن قرأت على الإطلاق، ويتم تفسير الفعل بشكل نموذجى فى صورة النشاط البدنى المادى لتسيير العجلات. بنفس الطريقة تقريبًا، مع فشل تدخل المعلم، يميل

التلاميذ إلى رؤية المهمة مكتملة عندما يتم تمييز المجموعة الصحيحة من العجلات لأجل إرضائهم.

٢ - لقد لاحظنا اكتمال النشاط باختيار وعمل المجموعة الصحيحة من العجلات، وعادةً ما تصاحبها علامات الانتصار، أو حدوثها بعد بعض التأكد أو إثبات للنتيجة، عادةً ضد المجموعة شبه الصحيحة للعجلات، فيما عدا وجود بعض التدخل من مفسر أو معلم يصبح الانتهاء من المهمة هو اكتمال للتفسير الإيضاحي.

٣ - نحن نفترض، تماشيًا مع مناقشة لينش (Lynch (1993b، أن التحقق الذى نراه هو تحقق من اكتمال التجربة بنجاح، وهو ما يوضح لماذا ارتبط الانتهاء من التجربة بمجموعتين من العجلات أو واحدة على الأقل.

٤ - تماشيًا مع تفسير الأطفال فالمهمة تعد مهمة بدنية؛ أى مجموعة من الأطفال منضبطى النفس يمكنهم المشاركة فى النشاط. من خصائص هذا التنظيم أن كلاً منهم له دور، مع فشل تدخل الكبار. يبدو أن مبدأ "كل فرد له دور" تبطل مبدأ "تنتهى المهمة عند تحديد مجموعة العجلات"، وبالتالى يأخذ كل طفل دوره إن لم يقوموا بذلك مسبقًا، بعد تحديد المجموعة الصحيحة.

٥ - ما من نص أو أداة صناعية أو ترتيب إجرائى واحد يمكنه أن ينتج بنجاح النتيجة التعليمية المرغوب بها. مهما كانت النظرية التعليمية الحالية، ومهما كانت الأوامر التنظيمية المتضمنة فى التعليمات، فإن التدخل الملائم والمناسب من قبل المعلمين هو ما ينتج إعادة تعريف للنتيجة.لا تحدد التعليمات، الاختراعات الصناعية، الخ النتائج التعليمية.

٦ - يتدخل المعلمون والمفسرون بشكل انتقائى وتبعًا لتقييمهم للدرس المطروح، ولكنهم قد يقومون بهذا بطرق متعددة. وقد حددنا من خلال هذين المثالين استراتيجيتين مختلفتين. الأولى هى استراتيجية توجه المجموعة، حيث يتم إنجاز نشاط المجموعة وكذلك تمييز ظروف التجربة - الانتهاء الناجح من دوران العجلة - ويعقبها مرحلة من السؤال والإجابة حتى الوصول إلى تفسير مقبول. فى هذا الأسلوب،

يمكنا قول إن تدخل المعلم قوى حيث إن هناك حركة منتظمة بالإشارة، وبالهيئة والتعليمات الواضحة. وتتعلق الاستراتيجية الثانية بالتدخل عند الانتهاء من المهمة بتحقيق إرضاء الأطفال بإجراء التجربة، وتعتبر استراتيجية مفضلة لدى المفسر، وتتضمن أسلوبًا تساؤليًّا للنظام، "هل وجدت العجلات المناسبة؟" و "هل فهمت لماذا؟". تتضمن هذه الاستراتيجية منهجًا أكثر مرونة لطبيعة المجموعة، كما فى المثال ٣, قد تتكون عدة مجموعات أو تتشتت خلال تدخل المفسر، بتتابع يصل إلى حد ألا يكون بعض الأطفال طرفًا فى مراحل التفسير. وقد حدث التدخل فى هذا المقال عندما قام التلميذ - سواء كان هو أو هى - باستخدام المجموعة الصحيحة من العجلات ويشير تغيير المفسر للعجلات بالانتهاء من التجربة.

المناقشة

ليس ازدياد الاهتمام المفاجئ بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى المؤسسات التعليمية ومثيلاتها أمرًا حديثًا وكذلك ملاحظة إمكانية تلك التكنولوجيا فى تحول الحياة الاجتماعية والتنظيمية. بالتأكيد منذ ماركس Marx، والتأثيرات الملحوظة الممكنة للتطور التكنولوجى وحلول المفاهيم التركيبية (أنظر على سبيل المثال باسى Pacey 1999)، بطريقة اختلطت بها والتكنولوجيا والمجتمع بشكل معقد أصبح مجالاً مهمًّا للبحث. بشكل متواز لهذا النوع من المنهج التاريخى (فى هذا حاولت كثير من الأعمال حساب التطورات الحادثة بالفعل)، أجريت الأبحاث بطريقة سريعة تسعى إلى تحقيق التزاوج بين الطرق والمفاهيم الاجتماعية والنفسية مع التطور فى حد ذاته. تعد المجتمعات البحثية مختلفة المجالات مثل (العمل التعاونى ذو الدعم الحاسبى CSCW) و(التعليم التعاونى ذو الدعم الحاسبى CSCL) والمتطورة حيث الهدف من تدخل العلوم الإنسانية توضيحى بشكل أقل من بنائى، بحيث يكون تقدم الدعم المنهجى والمنظورى للتطور التكنولوجى هو البرنامج الأساسى. يأتى جزءًا من اضطلاعنا مما نراه كمواد متشابهة فى مناظرة التصميم والتقييم الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للسياق التعليمى.

بشكل مماثل، لا تعد الدراسات المنهجية البشرية فى الفصل المدرسى جديدة. فهناك أدب شامل عن الممارسات العادية للفصل، تتضمن لينش وماكبث و هيب Lynch (1993b), Macbeth (1990), Heap (1982). ولم تكن دراسات مجموعة التعليم خارج الفصل بالسهولة الكافية، ولهذا نود أن نذكر أن بعض البيانات المذكورة أعلاه تمت بصلة واضحة لمناقشات متعددة تتعلق باستخدام التكنولوجيا فى التعليم التعاونى، متضمنة مفهوم الوضعية الذى ناقشناه أعلاه. وقد أوضحنا بالفعل أن فى بعض أنواع الاستخدام، تعد الوضعية أمراً له لمعانه ويمكن أن يكون له بعض المعارضات العفوية. ونرغب فى الإشارة هنا إلى أن وجود المرء فى الفصل أو فى العالم الخارجى أمر مماثل بشكل واضح أو مختلف. فنحن نرى هنا بيئة تشارك بشكل واضح بعض خصائص الفصل، ولكن فى بعض النواحى ليست كذلك. يكمن اهتمامنا الرئيسى فى إطار استخدام المجموعة للتكنولوجيا من أجل التعليم ويمكننا الإشارة إلى النقاط التالية:

١ – مصطلح "المجموعة" مازال تحت البحث. من الواضح أن هناك شعوراً عاماً بأن المجموعة يمكن أن تكون ذاتية التنظيم حيث يشكل التلاميذ مجموعاتهم باتخاذ أدوارهم. كما يمكن أن تكون المجموعات منظمة عن طريق قيام المعلم بذلك، على الرغم من الحفاظ على نظام الدور. ما هو واضح أنه فى بعض الحالات يعد تكوين المجموعات أمراً مرناً.

٢ – هناك هدف أو نطاق داخل سياق التكنولوجيا الواحدة لأى عدد من الدروس يجب تعلمها. حيث لا تحدد التكنولوجيا الدرس. يبدو أن توجه الأطفال للدرس العملى مع ذلك، يعد اكتمالاً للمهمة افتراضياً.

٣ – إذا تقبلنا نظرة تفضيلية للدرس، فهذا ناتج من تدخل مناسب من قبل المعلم. ما من طريقة واحدة للقيام بهذا، فمن الممكن أن يكون معتمداً على التركيز على العرض أو المجموعة، ويظهر المثال ٢ و ٣ الفرق. فى كلا الحالتين، يحتاج المعلم إلى إشارات مرئية تتيح له الحكم باكتمال تسلسل محدد وضرورة التدخل إذا تم عرض التفسير. يجب أن تكون الأسئلة ملائمة، مصممة للأطفال فى تلك المرحلة السنية والخلفية

التعليمية. فقد تم اختيارهم بعناية. ويعنى تقديم التسهيلات الإلكترونية للتجارب التعليمية المهمة تحديد أهمية البدايات والنهايات، والتوازن بين الاكتشاف والاتجاه من خلال الأسئلة، والطرق المحددة التى تطرح من خلالها الأسئلة ومتى يجب أن يبدأ التدخل. فى بعض الأحيان يكتشف الأطفال الدرس الذى يجب تعلمه عند تركهم بمفردهم وعلى طريقتهم، وفى بعض الأحيان يتعلمون الدرس عن طريق حث الخبراء لهم التفكير. ويعد كيفية تقديم تلك الملقنات سؤالاً مهمًا، ومن الممكن أن يتعلق بتجارب الأطفال الآخرين من الزائرين على الرغم من أن علينا أن نقرر هذا. كيف يمكن للعرض الإلكترونى أن يضمن التدخل المناسب، والوقت المنصرم المناسب وإلخ؟

٤ – يمكن تحديد التجربة التعليمية فى إطار "البدايات"، "المنتصفات"، "النهايات" وكذلك عن طريق النظرية التعليمية. وبالفعل، يتطلب منا إدراك كيفية إنجاز تلك المراحل فى هذا النشاط رؤية التعليم والتدريس كإنجاز مجموعة من الأهداف التنظيمية وكذلك مجموعة من الأهداف التعليمية.

قد يبدو هذا الأمر معروفًا، ولكن تم تصميم الجهاز حتى يمثل مبدأ ميكانيكيًا واضحًا يتيح وضع الانحناءات والمنحنيات فى القضبان. حتى هذه المرحلة من التطور، كانت المواصلات المعتمدة على القضبان محدودة حيث كانت المحركات البخارية والحمولات تسافر بمفردها عبر الخطوط المستقيمة. وقد مكن هذا الحل السحرى فى المتحف القومى للسكة الحديد، مكن المصممين من استخدام التكنولوجيا فى هندسة استخدام النموذج. كما قدم حلاً عمليًا فى تفسير – باستخدام النموذج – مبدء ميكانيكى واضح بطريقة غير علمية. نظريًا، تقدم التكنولوجيا الوسيط والرسالة. ومع ذلك تعد طريقة تضمين الشرح والدرس داخل التكنولوجيا التى يمكن فهمها وتعلمها من خلال النشاط نفسه خلال العدد الكبير من الزائرين، تعد أمرًا شاقًا، كما أوضحت أمثلتنا.

وكما ذكر من قبل، صمم الجهاز وركب ليعمل بطريقة محددة لمنح الدرس والمهمة – لإيجاد أفضل شكل لعجلة القطار. بعد تركهن بمفردهن، قامت مجموعة الفتيات فى المثال (١) بالانتهاء من المهمة دون تدخل الكبار، بسرعة وبدون أى تحدث.

يبدو أن ما كان يحدث كان طبيعيًا تمامًا لكل أعضاء تلك المجموعة، حيث إن القيام بهذا النشاط بدا مألوفًا وغير شاق. من السهل أن تدرك هذه الأمور دون أن تلاحظها. يكشف جذب الاهتمام للأمور العامة عن إنجازات مهارية وبارعة يعرضها هؤلاء الأطفال خلال نشاطهم. بشكل واضح، ينظم الأطفال أنشطتهم بطريقة تؤدى إلى اكتمال المهمة بدلاً من اكتشاف الأعمال النظرية للتكنولوجيا المتمثلة فى الجهاز. وكما ذكر جارفنكل (Garfinkel (1984:32، "كل سمة فى الإحساس، والحقيقة، والمنهج، ولكل حالة معينة دون استثناء هى إنجاز متمكن للأوضاع المنظمة للأفعال العملية".

النقطة النهائية هى إثارة إدراك الفرق الدقيق للزيارة المنظمة لقضايا نشعر بأنها وثيقة الصلة لأى توقع لأية وظائف إلكترونية بديلة خادمة. تقدم الإمكانات التعليمية العملية بشكل واضح فرصة تمتد إلى توصيل المناهج، دون زيادة فى النفقات، عن طريق تقديم الموارد التى تسمح للمعلمين بالبحث عن واختيار المواد التى تتعلق باحتياجات مناهجهم، وعن طريق تسهيل الأنشطة التحضيرية، المتابعة وذاتية التعليم. مرةً أخرى، ما من اقتراحات تفترض أنها مهمة سهلة. أيًا كان الوسيط، فنحن نؤمن بأن المشاكل التى تتيح الوسائل من خلال المعلومات ستظل كما هى بشكل واسع. ومع ذلك، يبدو أنه قد تم تجاهل مشكلتين بشكل كبير. أولاً، تحتوى ملاحظة التفاعل الفعال على دروس تتعلق بكيفية صنع القرارات وما تمثله البدايات، والمنتصفات والنهايات الخاصة بالدرس وكذلك محتواه. الأمر الثانى، وهو الأكثر أهمية: تحمل الدراسات الخاصة بما تمثل العملية التعليمية وما يمكن أن ينشئها تحت رعاية التكنولوجيا الجديدة طبعة الافتراضات، بعضًا منها أخلاقى. قد يكون للتكنولوجيا إمكانية جديرة بالتفكير فى توصيل العمليات التعليمية بشكل غير قابل للنقاش، حيث تقدم بشكل واضح منظورًا للتعليم عن بعد، وعملاً جماعيًا موزعًا، وغيره. لا تفسر أو يمكن أن تفسر تلك النتائج ما يحدث فى العملية التعليمية، ولكن بمبدأ يتيح القيام بالتعليم بسياقات مختلفة، فالعمل التعليمى ليس أكثر أو أقل مما يجب تفسيره من قبل الأطراف. ومهما كانت التوصيات الإدارية فى إطار ما يجب أن يكون عليه العالم، ففكرتنا تقوم على أنه يجب أن تعتمد على التحليل الحذر للعالم كما هو.

المراجع

* DfEE (1998) The Learning Age: A Renaissance for a New Britain, HMSO Command Paper 3790.

* Garfinkel, H., (1984) Studies in Ethnomethodology, Cambridge: Polity Press and Oxford Blackwell.

* Heap, J. (1982) 'Understanding classroom events: a critique of Durkin, with an alternative', Journal of Reading Behavior 14.

* Hemmings, T., Divall, C., Francis, D., Marr, L., Porter, G. and Randall, D. (1997) 'Situated Knowledge and the virtual science and industry museum: Problems in the social - technical interface' Archive and Museum Informatics Special Edition.

* Hughes, J., O'Brien, J., Randall, D., Rouncefield, M., and Tolmie, P. (forthcoming) 'Some "Real" Problems of Virtual Teams' New technology work and employment 16(1).

* Lynch, M. (1993a) Scientific Practice and Ordinary Action, Cambridge: Cambridge University Press.

* Lynch J. (1993b) Demonstrating Physics Lessons, Paper presented at the Institute for Research on Learning, Carnegie Workshops.

* Macbeth, D. (1990) 'Classroom order as practical action: the making and unmaking of a quiet reproach', British Journal of Sociology of Education 11(2).

* Pacey, A. (1999) Meaning in Technology, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

(٧)

الوضع الأخلاقى للتكنولوجيا

تسجيل حوار الأطفال، والاستماع إلى التسجيل، وتكوين الاهتمامات فى الجلسات الاستشارية للأطفال

Ian Hutchby

يشهد المجتمع المتحضر تغيرات جوهرية فى تكوين وتركيب العائلة. يصاحب هذه التغيرات نمو واضح للانفصال العائلى والطلاق الذى يعد مؤلمًا للأطفال من كل الأعمار (هثرينجتون Hetherington 1991). فى بعض المناطق فى بريطانيا، تكونت خدمات استشارية متخصصة للأطفال من أجل تقديم بيئة يستطيع الأطفال من خلالها التعامل مع تجربة الانفصال والطلاق والانهيار العائلى دون الوجود المعقد المحتمل لأحد الوالدين فى الغرفة.

حتى الآن، أجريت معظم الأبحاث الخاصة باستشارى الأطفال داخل نطاق علم النفس. وحتى وقت قريب لم يكن هناك اهتمام بظاهرة الاستشارة من المنظور الاجتماعى. إلا بعض الاستثناءات الخاصة بأعمال براكلا و سيلفرمان Perakyla (1995) & Silverman (1996) حول الخدمات الاستشارية للكبار المصابين بمرض الإيدز. وكما أوضحت تلك الدراسات، فالدراسات القريبة لطرق تحدث الأفراد فى اجتماعات التشاور يمكن أن تقدم فهمًا عميقًا لأنواع الاستراتيجيات التى

يستخدمها الاستشاريون لمساعدة الأفراد على إدراك، أو إيجاد الطرق للتعامل مع المواقف غير العادية. وفي المقابل تقوم هذه الاستراتيجيات بتغذية الاهتمامات الاجتماعية الرئيسية لدور ممارسات المؤسسات في الحياة اليومية المعاصرة.

وقد ركز عمل براكلا و سيلفرمان Silverman (1996) & Perakyla (1995) على استشارات الكبار ومن أجل مد معرفتنا للممارسات الاستطرادية للتشاور في سياق التفاعل بين البالغ والطفل، وقد اتفقت مع أحد مراكز تقديم خدمات استشارية للطفل في لندن على تسجيل جلسات للأطفال من ذوى الآباء المنفصلين أو في طريقهم إلى الانفصال على شريط فيديو. وقد كانت سياسة الخدمة تتطلب وجود الآباء مع أبنائهم في اجتماع مبدئي للتقييم، ولكن بعد ذلك يجب رؤية الأبناء من قبل استشاريين بمفردهم من أربع إلى ستة جلسات. في النهاية، وبشكل متكرر، يعقد اجتماع أخر يحضر فيه الآباء والأطفال والاستشاري.

تتعلق البيانات بأطفال يتراوح أعمارهم من أربع إلى اثنتى عشرة سنة، وتضم جلسات الاستشارة مستشارين من الرجال والنساء. تضمنت الحالات الأطفال والأشقاء الفرديين، كلاً من ذكر-ذكر و ذكر-أنثى. في الحالات الأخيرة، يتم الاجتماع بين الأشقاء والاستشاريين معًا وبشكل منفصل. بشكل عام تشتمل المعلومات على أكثر من ١٢ ساعة من التسجيلات.

في هذا الجزء أركز على ناحية واحدة فقط من هذا الحديث: الحقيقة التي تتعلق بتكنولوجيا التسجيل – أشرطة التسجيل والميكروفونات – يجب أن تكون مرئية بشكل واضح خلال الجلسة. لم يكن الباحث متواجداً بشكل مادى أثناء التسجيلات، ولكن لم يتم إجراء التسجيلات بسرية. كما سنرى، فان اهتمام الاستشاريين كان منصب على جعل وجود التكنولوجيا مرئيًا للطفل، خاصةً في بداية الجلسات، وعلى الرغم من مناقشة حقيقة تسجيل الجلسة (وكذلك الأهداف البحثية من التسجيل) مسبقًا مع كلاً من الآباء والأبناء. تدور القضية التي أناقشها حول تكنولوجيا التسجيل خلال الحديث، والعمل الفوري المتزامن مع الحديث خلال جلسة الاستشاري. بدءًا باهتمام، خصائص

كثير من الأبحاث النوعية، مع التسجيل الطبيعى كقضية أخلاقية، كذلك ما يمكن أن يؤثر على توثيق ما يتم تسجيله، فأنا أعرض تركيزًا بديلاً على حقيقة التسجيل كظاهرة تحليلية. بالنظر إلى اللحظات التى عرض فيها المشاركون - كلاً من الاستشاريين والأطفال - توجهاتهم إلى أن وجود التكنولوجيا يقود إلى مراعاة الوسائل التى من خلالها تختلف بها أشكال التكنولوجيا خلال الحديث، ومن خلالها تنهمك بالنواحى المختلفة للعمل التفاعلى المميز لجلسة الاستشارة.

الأخلاقيات وعلوم التحليل

إن تسجيل المحادثات فى أماكن غير تجريبية تصاحبه الكثير من الاهتمامات، الأخلاقية والتحليلية. على المستوى الأخلاقى، يحتاج الباحثون إلى إقرار أى موافقة المشاركين على مكان تسجيل الحديث، وهى نقطة يجب أن تحظى بالأولوية. ومَن مِن بين الأطراف الاعتبارية يجب اضطلاعه على حقيقة التسجيل وطبيعة البحث؟. بتقسيم تلك الأساسيات إلى اعتبارات اجتماعية قديمة مع استخدام طرق جمع البيانات العلنية مقابل السرية. ومن منظورى الخاص، تحليل المحادثة، فقد قام الباحثون بتسجيل المحادثات اليومية لعدة سنوات (عادةً عبر الهاتف) مع موافقة أحد الطرفين على الأقل (للطرف الذى يتصل بهاتفه جهاز التسجيل). ومع ذلك، لم يوضح دائمًا إن كان من يتصل بهاتف جامع البيانات على علم بوجود جهاز التسجيل .

وعندما يتعلق الأطفال بهذا البعد الأخلاقى يخيم على الأمر صمت كبير. فى ضوء التشريعات الأخيرة مثل قانون الأطفال البريطانى لعام ١٩٨٩، والذى يهدف إلى منح الأطفال صوتًا، قوة واستقلالية ذاتية فى المسائل التى تؤثر على حياتهم (مثل الإجراءات القانونية المحيطة بالطلاق)، لم يعتقد أنه من المناسب الحصول على موافقة الآباء والاستشاريين على تسجيل الجلسات دون الحصول على موافقة الأطفال أيضًا. وقد تم إجراء هذا عن طريق خطاب، يكتب بأساليب تختلف تبعًا لفئة المجموعة السنية،

يفسر بعض الحقائق الأساسية عن مشروع البحث، يضمن ألا يستمع الآباء للشريط، مفسراً أن الطفل له الحق فى عدم الموافقة ويدعوهم للتوقيع على أنهم قد قرءوا وفهموا الخطاب. فعليًا، تتم عملية الحصول على موافقة الطفل قبل بدء فترة الاستشارة، فى اجتماع التقييم المبدئى.

علاوة على الأسئلة الأخلاقية، قادت نفس الاعتبارات إلى سؤال تحليلى مهم، مع التسليم بإجراء التسجيل بشكل علنى، ما هو الدور الذى قد تلعبه التكنولوجيا نفسها فى الكشف عن الجلسة؟ هل يبدو أن المشاركين يتوجهون لأهميتها بأى طرق ملحوظة؟ وإن كان الأمر كذلك، ما هى الوسائل التى تصطدم من خلالها التكنولوجيا بعمل الجلسة الاستشارية: بهدف جعل الطفل يتحدث ويكشف عن مشاعره أو مشاعرها بشأن الموقف العصيب فى حياته. جلدارد و جلدارد (Geldard & Geldard 1998)؟ هل يعد وجود تكنولوجيا التسجيل أمراً عويصاً دائماً؛ أم أن هناك طرق تجعل لوجودها تأثير محتمل؟

بشكل عام، كان الإجراء هو وضع جهاز تسجيلى (جهاز محمول يعمل ببطارية صغيرة) على طاولة فى جانب من الغرفة، ووضع اثنين من الميكروفونات الصغيرة متعددة الاتجاهات مسطحة فى أماكن مختلفة من الغرفة (على سبيل المثال أحدها بالقرب من الكرسى الذى يجلس عليه المشاركون، والآخر بالقرب من خزانة الألعاب التى قد يختار منها الطفل لعبة ليلعب بها عادةً بدعوة من الاستشارى). بالنسبة لآراء أخرى، فحقيقة إدراك كلاً من الاستشارى والطفل لوجود الشريط التسجيلى فى الغرفة تمثل مشكلة تحليلية حتمية.

عبر بعض الاستشاريين عن عدد من المخاوف بشأن هذا خلال تحدثهم معى. على سبيل المثال، ألا يضر وجود مثل هذا الجهاز التسجيلى الحصول على حديث موثوق به (استشارى) ألن يبرهن على مشكلة منع الطفل من التحدث بشكل طبيعى؟ وألن يؤثر، حتى، على الاستشاريين لإجراء نوعية الأحاديث التى يمكن أن يجرونها بالشكل الطبيعى فى الجلسة؟

تلك المخاوف تجاه الأحاديث الموثوقة، الطبيعية والعادية مهمة للغاية، على وجه الأخص إن كان اهتمام الفرد فى فهم طبيعة العملية الاستشارية أو تقييم النتائج الاستشارية. مثل تلك الاهتمامات أساسية لكثير من العمل الذى أنجزه علم النفس الاستشارى فى السنوات الأخيرة (أنظر وولف و درايدن Woolfe & Dryden 1996). ولكن كما أوضح سيلفرمان Silverman (1996)، كل من تلك التأكيدات تقود إلى موقف حيث تختفى الظاهرة فى حد ذاتها - وهو ما يحدث بالفعل فى الجلسة الاستشارية. ويلاحظ سيلفرمان Silverman كيف تتجه الكثير من الأبحاث الاستشارية إلى تطوير نمط معيارى للممارسة الجيدة للاستشارية والتى يمكن تقييمها باستخدام إما المقاييس الكمية للنتائج أو المقاييس النوعية لاستجابات الأفراد للاستشارة. فى أى من الحالتين،

يهتم البحث بشكل أساسى ببيئة الظاهرة أكثر من الاهتمام بالظاهرة فى حد ذاتها. فى الدراسات الكمية للهياكل الاجتماعية الموضوعية والدراسات النوعية لتوجهات الأفراد الذاتية، قد ننحرف عن الظاهرة إلى ما يتبعها أو يسبقها (الأسباب والنتائج فى المنهج الموضوعى) أو كيفية استجابة الأفراد لها (المنهج الذاتى).

(سيلفرمان Silverman 1996:24)

تبعًا لذلك، كما قال سيلفرمان Silverman، فمنهجى هو أن أكون أكثر تركيزًا ليس تجاه ماذا يعتقد الناس بشأن الاستشارة ولكن تجاه ما يفعلون فى الاستشارة. لهذا، فالهدف ليس البدء بنمط طبيعى للاستشارة والذى قد يشوهه وجود الجهاز التسجيل. ولكن عن طريق التركيز على الأحداث التى تكشف عنها جلسة الاستشارة، فأنا أرغب فى تحويل الأسئلة الخاصة بالتأثير الممكن للتسجيل على واقعية الجلسة إلى قضية مختلفة: حيث يسأل البعض: ما التأثير الذى يضفيه جهاز التسجيل (إن وجد) فى إطار السلوك الملحوظ للمشاركين: الاستشاريون والأطفال؟

وفيما يلى، أقدم بعض الملاحظات لجلسة محددة لطفل يبلغ الثامنة حيث، فى بداية الجلسة، تم الموافقة على الأوضاع المختلفة لجهاز التسجيل من كلا المشاركين. وكما سنرى، بالنسبة للتواجد المادى والأخلاقى، فإن الأداة التكنولوجية، لا ينظر إليها

كخاصية سلبية لجلسة الاستشارة. بل، تبين الأمر أنها تسهل نطاقًا كبيرًا للحديث عن استجابات الأطفال تجاه انهيار العلاقة الزوجية. وهذا الأمر فى حقيقته يصور أكثر من خاصية عادية للحديث الاستشارى فى بياناتى، حيث يستخدم الاستشاريون استراتيجية الانتقاء لنواحى بيئة المحادثة (ليس فقط الكلمات المنطوقة ولكن الأهداف والظروف الذى يتضمنها ما يقال) والتى تترجم إلى أهداف علاجية.

بالنسبة للأحاديث فى الجلسات الاستشارية (على سبيل المثال جلدارد و جلدارد Geldard & Geldard 1998) يشار إلى ميزة الحديث الاستشارى كالاستماع العملى. حيث ينقل الحديث العملى شعورًا بأن الاستشاريين قادرون على مساعدة الطفل على رواية القصص وتحديد نقاط الاضطراب. للقيام بهذا على الطفل أن يعلم أننا نهتم ونقيم المعلومات التى نتلقاها. جلدارد و جلدارد (Geldard & Geldard 1998:57).

كما فى الإرشادات العملية الأخرى للاستشارة، ليس من الواضح إن كانت الأمثلة التى استخدمها جلدارد و جلدارد Geldard & Geldard لتصوير هذا الأسلوب متخذة من جلسات استشارية فعلية، أم من جلسات تدريبية أو مخترعة. ولكن ما هو واضح أنه بالنظر إلى الممارسة الاستشارية الفعلية لطفل ما فى بياناتى، نرى أن الأسلوب بنائى أكثر ما هو عملى، كما أنه يتعلق بالتحدث، فى إطار كلاً من تفسير وإعادة بناء نطق الطفل. وقد أوضح جلدارد و جلدارد Geldard & Geldard (1998: 57-64) ولكن المعانى التى استخدماها لوصف مثل تلك الممارسات الكلامية، أى الانعكاس والإيجاز، تدل على دور تفسيرى ومعاد بنائه بشكل أقل فاعلية من ناحية الاستشارى أكثر مما يبدو عليه الأمر بشكل تجريبى.

مثل العديد من التقنيات الاستشارية، يتشابه الاستماع العملى بشكل كبير للإجراءات المتعلقة بإنتاج المحادثة العادية. وقد دون تحليل المحادثة أنه من أجل الحصول على دور فعال فى المحادثة ، لا يحتاج المشاركون إلى الاستماع إليهم فقط، ولكن أن يستمعوا بأنفسهم إلى حديث المتحدث. كما هو الأمر فى ظاهرة موسيقى المتاجر، من بين العديد من الأشياء، فالفرد يستطيع أن يسمع صوت دون أن ينصت إليه فعليًا. والفرق أنه فى الإنصات ينغمس الفرد بشكل حتمى فى التفسير، وفى

الإدراك، وفى الاستجابة إلى الحديث. من وسط الأسئلة المركزية التى تواجه المشاركين فى الحديث التفاعلى هو: "لماذا الآن؟"؛ "ما هى علاقة هذا الحديث الخاص بهذا الوسط المتعاقب؟" (أنظر شجلوف Schegloff). بالمشاركة فى الإنصات للحديث أكثر من مجرد الاستماع، يرتبط المشاركون فى عملية عن طريقها يتوجه حديثهما التالى إلى كيفية اقتراح تفسير لحديث المشارك الآخر السابق.

فى استشارة الأطفال، هذه العملية ترتبط بتكوين إطار عمل الجلسة الاستشارية ذاتها، فى نشاطها بمراقبة حديث الطفل من أجل الوسائل الممكنة للتفسير أو التدخل العلاجى. الإنصات الفعلى للاستشارى فيما يتعلق بالنواحى البسيطة فى حديث الطفل هو الدور الفعال فى نجاح عمل الجلسة: العمل الذى يحرض الطفل على التحدث عن تجاربه أو تجاربها. وكما أوضح سيلفرمان Silverman (1996)، جوهر الاستشارة هو أن كل مركز أو خدمة تعرض تحريضًا جوهريًا للتحدث تبعًا لنظرياته العملية. بالنسبة للخدمات الاستشارية لمرضى الإيدز والتى قام بدراستها براكلا و سيلفرمان Silverman(1996) و Perakyla (1995)، كانت الاستشارة تقدم كجزء من برنامج كلى مصاحب للاستعداد لاختبار الإيدز، بدلاً من أن يتم طلبه أو السعى له من قبل الأفراد. أحد نتائج هذا الأمر أن الاستشاريين كان عليهم تطوير مدى من الاستراتيجيات لاستخدام الاستشارة فى مواجهة مقاومة الفرد.

فى بياناتى الخاصة هناك حاجة مماثلة. حيث ثبت أن التحريض على الحديث قد يكون أكثر صعوبة؛ لأن الجلسة تتضمن أطفالاً صغارًا قد لا يدركون تمامًا أو يقبلون دور الاستشارى، والذى يرتبط قبوله دائمًا بإرادة الأبوين وليس بإرادتهم الخاصة. ما سأقدمه هو عدة وسائل يمكن عن طريقها أن يقوم الاستشارى بمراقبة، وتفسير وتكوين حديث الطفل من أجل استخدام المخاوف المحتملة بشأن العلاقات العائلية. يلعب التوجه إلى التكنولوجيا دورًا فى هذا، حيث إن وجود جهاز التسجيل ينحصر فى ثلاثة معايير متصلة بالعمل التفسيرى: "كون الحديث يسجل"، "كونه يسمع" و"كونه طريقًا للاستشارة". تصيغ هذه المعايير تفسير الحديث بنقاط مختلفة فى المراحل الأولى للجلسة.

القدرة على الملاحظة: الاستماع إلى الطفل

تتعلق القضية التى سأناقشها هنا بطفلة تبلغ من العمر ثمانى سنوات واسمها جينى (ليس اسمها الحقيقى)، حيث أتى بها والديها إلى هذه الخدمة؛ لأنهما كانا بالفعل فى مرحلة مفاوضات الطلاق. رأت جينى الاستشارى الرجل لأربع مرات. وستتركز ملاحظاتى على الجلسة الأولى كاملةً؛ جلسة ما بعد التقييم. تركيزاً على عدة نقاط فى الجلسة (ليس فقط فى بدايتها)، كلاً من الاستشارى والطفلة أوضحا توجهاهما لوجود، وعلاقة جهاز التسجيل والظاهرة التكنولوجية المصاحبة (المكبرات الصوتية، البكرات السلكية، أجهزة التحكم فى الصوت، شاشة الكريستال السائل لبيان درجة الصوت، إلخ). لهذا، فوجود التكنولوجيا أصبح ملحوظًا من وجهة نظر المشاركين.

هناك فارق كبير بين التوجه لوجود التكنولوجيا والتوجه لعلاقتها. حيث يعد التوجه لوجود الآلة باعتبارها شيئا ماديا داخل الغرفة. وهذا يعنى الارتباط بأنشطة متعددة، على سبيل المثال، ذكر أن هناك جهاز تسجيلى على الطاولة، ملاحظة عدة نواحٍ مثل توهج شاشة الكريستال السائل عند التسجيل، طرح الأسئلة حول كيفية عمل بعض النواحى وهكذا. إن التوجه إلى علاقة الآلة، من ناحية أخرى، يعنى تحول وجوده إلى دور تأثيرى فى مواقف قد لا يكون فيها متوجهاً بشكل علنى من الوهلة الأولى، بل حيث يؤخذ من قبل أحد المشاركين ليتم تضمينه بطريقة ما فيما يقال. كلا المعنيين من التوجه للتكنولوجيا يتعلق بعمل الاستشارى لإتاحة الطفلة التحدث عن مشاعرها، وكلاهما سيتم توضيحه فى مجرى التحليل.

تمت الإشارة الأولى لوجود الجهاز فى بداية الجلسة حيث تشارك الاستشارى والطفلة فى اختيار أماكن الجلوس.

(التسجيل رقم ١)

انظر الملحق

عند دخولهما الغرفة ذكر الاستشارى "التسجيل" (السطر الأول) واقترح أنه إن رغبت الطفلة يمكنهما أن يتحدثا بشأنه. ما عقب هذا على الفور ليس التحدث بشأن التسجيل ولكن مناقشة حول المكان الذى ترغب جينى فى الجلوس فيه، وأين يجب أن

يجلس الاستشارى، وتم حل الموضوع من قبل جينى (السطور ٧-١٠). تعد المواقف التالية سلسلة من خمس محاولات من قبل الاستشارى لبدء الجلسة بالشكل الملائم، كل منها يستخدم كلمة تمهيدية وهى "إذن" حتى بدء طرح السؤال الأول للطفل: وقد قاطعت جينى هذا السؤال لإعادة طرح قضية التسجيل: "إذن هذا يتم تسجيله؟" (السطر ٢٣).

هناك عدة نقاط يجب ملاحظتها لهذا التسلسل المبدئى، أولاً: أظهرت جينى توجهها لعلاقة جهاز التسجيل عن طريق اختيار الاستشارى لأول ذكر للأمر، حتى على الرغم من إعطائه مؤشرات الابتعاد عن هذا الموضوع. وتتضمن محاولاته لبدء الجلسة بدلاً من ذلك ذكر هذا الأمر للمرة الثانية (لأنها الجلسة الأولى بعد التقييم)، وكانت بداية السؤال تأخذ شكل "إذن فأنت ...". لم يعط أى من هذا الإشارة بأن التسجيل سيبدأ الدخول بموضوع ما. ولكن بدلاً من ذلك، كان الانطباع أن الجلسة فى حد ذاتها، ومن المحتمل بعض القضايا التى تتعلق بالتقييم الأول، ستكون الموضوع الأول للتحدث. قد يكون الاستشارى له أسبابه الجيدة ألا يركز كثيراً على وجود التسجيل، مع التسليم بمخاوف الاستشاريين سابقة الذكر بشأن طبيعة واعتيادية الجلسة.

ثانيًا: إعادة جينى ذكر موضوع التسجيل يستغل الكلمة الاستهلالية "إذن" المستخدمة خمس مرات من قبل الاستشارى. يقترح هذا أن تكون قد لاحظت محاولات الاستشارى بالتخلى عن الجمل البادئة بـ "إذن" فى ضوء إمكانية أن يؤدى هذا التوقع إلى نتيجة التحدث عن التسجيل.

النقطة الثالثة هى أن الأمر يتعلق بطفلة ذات ثمانى سنوات، تبدأ بالمبادرة (فى إطار التحكم فى الموضوع، وبالتالى مجرى الجلسة) فى بيئة المحادثة بحيث يمكن أن يتوقع أن يقوم البالغ بهذا (استشارى أطفال محترف). ولا يعنى هذا رد فعل سلبى لمهارات هذا الاستشارى على وجه الأخص. ولكن بعيداً عن ذلك، وكما سنرى، فقد كان له المقدرة على تحويل توجهات الطفل الواضحة لوجود وعلاقة جهاز التسجيل إلى استخدام علاجى ناجح. كما يمكن ملاحظة أمر آخر: حقيقة أن الوجود الأول للجهاز أتى لإعداد البيئة التى يستطيع الطفل من خلالها القيام بحركة المبادرة. فى الظروف

الأخرى (عدم التسجيل)، قد يكون هناك خصائص أخرى للبيئة يعتمد عليها الطفل فى توجهه من أجل أن يبدأ هو أو هى فى طريقه الخاص بالتفاعل. يعد الهدف من هذه الحقيقة أن تكنولوجيا التسجيل تبدو أكثر من مجرد تأثير تقييدى على مجرى الحديث. حتى على الرغم من المرحلة المبكرة من هذه الجلسة، وبهذه الطريقة البسيطة نسبيًا، بدأ الجهاز فى الكشف عن نتائجه كمصدر لمبادرة الطفل بالفعل.

الجزء الثانى يوضح كيفية تقدم هذا الفعل:

(التسجيل رقم ٢)

انظر الملحق

يستجيب الاستشارى إلى موضوع جينى الخاص بالتسجيل مؤكداً أن الجلسة تسجل بالفعل، وبعدها تقوم جينى بقول حسنًا بطريقة مرحة مبالغ بها. ما حدث بعد ذلك يبين أن وجود التكنولوجيا - المذكورة - لها علاقة بمجرى الأحداث، هذه المرة: كمدخل إلى الحوار العلاجى.

وقد سمع الاستشارى تعليق جينى، "أشعر أننى طفلة" بأكثر من طريقة. على سبيل المثال، قد يؤخذ على أنه تعبير عن شعورها بأنه يتم تسجيل صوتها، أو يمكننا تخيل أن هذا شىء قد قيل لها أو قررته بنفسها عندما كانت تسجل لنفسها على شريط خاص. من وجهة النظر التحليلية للحوار، مع ذلك، أن الأكثر ارتباطًا هو الفهم أو التفسير الذى يعرضه محدثها، الاستشارى، عند دوره فى الحديث.

من بين الطرق العديدة والمختلفة والتى قد يستجيب لها أى فرد لما تقوله طفلة فى الثامنة من عمرها بأنها "تشعر كطفلة؟" (على سبيل المثال، "هل تشعرين بهذا فعلاً؟"، "لا لست كذلك"، "من قال هذا"، "لماذا تعتقدين كذلك؟"، "ما العيب فى هذا؟"، الخ). فقد اختار الاستشارى طريقة تبدأ بشكل واضح بصياغة التتابع بطريقة علاجية: "هل أنت قلقة لكونك تشعرين بأنك طفلة" (السطر ٢٩). تتعلق أهمية هذا الأمر فى توضيح توجه فى حديث الطفل يتعلق بمخاوفه. أكثر من ذلك: إنه يشكل لهجة جينى كلهجة تعبيرية عن تلك المخاوف. بالتركيز على سماع التوكيد (أشعر بأننى طفلة)، حيث اعتبر

تعبيراً عن خوف ما، بدلاً من (على سبيل المثال) ملحوظة واقعية، قام الاستشارى بعمل علاقة استشارية للتفاعل الحالي. ليس من الواضح، بالشكل السطحى، إن كانت جينى قد استجابت لإطار الاستشارى بدلاً من (أو إضافةً إلى) تسجيل صوتها. ولكن استجابة الاستشارى لها توضح سعيه الواضح إلى استغلال هذه العلاقة لحملها على الكلام.

وهنا طريقة ثانية توضح التوجهات إلى أن وجود الأداة التكنولوجية يمكن توظيفه من أجل مشروعات تفاعلية أخرى تتعلق بالموقف. فبالاستماع إلى ملحوظة الطفلة حول ما تشعر به لا يعد ببساطة داخل إطار كون يتم التسجيل لها فقط، ولكن ضمن وجودها للاستشارة، فالاستشارى يستطيع توجيه الحديث نحو تقديم الصورة الأولى للعلاقة بين جينى والعائلة (وفى هذه الحالة، نحو والديها).

هناك نطاقات مرجعية أخرى يمكن استغلالها تتعلق بالتوجه إلى وجود التكنولوجيا. من أكثرها أهمية - سواء كانت التى تتعلق بأشكال مختلفة عن النطاقات التى يتم تسجيلها ويتم التشاور بشأنها - هو ما يتم سماعها.

القدرة على التحليل: إمكانية الاستماع والحالة الأخلاقية للتكنولوجيا

يوضح الجزء التالى كيف يمكن اكتمال صورة الاستشارى تجاه مخاوف الطفلة المحتملة بشأن علاقات عائلتها بشكل جوهرى، مرةً أخرى عن طريق إظهار التوجهات لوجود التكنولوجيا. ما يلاحظ هنا هو الطريقة التى تسير بها المحادثة بين العلاقات ليس فقط بما يتم تسجيله أو كوسيلة للاستشارة، ولكن أيضًا حول إطار عمل ثالث: إمكانية الاستماع. مع ملاحظة كيف، فى مجرى الجزء، يوجه الاستشارى مرةً أخرى إلى نواحى فعل جينى فيما يتعلق بجهاز التسجيل كتعبير ممكن عن المخاوف، وكيف يمكن للإطار التكنولوجى والخصائص المتعلقة به (مع تذكر وجود اثنين من المكبرات الصوتية فى أماكن مختلفة من الغرفة) أن تقف محل تقييم أخلاقى لعلاقة جينى بوالديها.

(التسجيل رقم ٣)

انظر الملحق

فى تطور تزايدى متعاقب، اندمجت نواحى جغرافية التكنولوجيا مع صورة الطفلة حول مشكلة حياتها المنزلية. والنتيجة لهذا الأمر هو توجه الاستشارى مرة أخرى للقيام بالاستشارة والتسجيل، فى سؤاله فى السطر ٣٠-٣١، مرةً أخرى، يتضمن هذا سماع هتافات جينى التى تستهدف إلى المكبرات الصوتية مختلفة الأماكن - "بووووو"، فى السطر ٣، و "مرحباً...!" (سطر ٢٤) يتبعها بصوت أعلى "هاهاها هى للو!" (سطر ٢٨) - كتعبير محتمل عن المخاوف: فى هذه الحالة، مخاوف من أن تسمع فى المنزل.

تعد الصورة الرئيسية المصاحبة لسؤال الاستشارى "إلى أى مدى يرتفع صوتك فى المنزل" (سطر ٣٠) هى صورة عادية تستخدم فى استشارة الطفل وفى الكتب التى تهدف إلى مساعدة الأطفال لاجتياز صعوبة انفصال الوالدين - حيث يستمر الآباء فى الجدال ويشعر الأبناء بالتعاسة وسطهما. وبالتالى فذكر هذه الصورة فى الاستشارة فى هذه المرحلة من الجلسة يبدو أنها نشأت من التوجهات الواضحة تمامًا لوجود التكنولوجيا. علاوة على ذلك، هناك إحساس بأن مناقشة مسألة الميكروفونين (أحدهما بالقرب والآخر فى الاتجاه المعاكس من الغرفة) والمناقشة التالية لعلاقة الطفل التواصلية بوالديه (أحدهما لا يسمعها أبداً والآخر يسمع كل شىء) تنعكس على كل منهما.

لاحظ أن الاستماع هو مفهوم قدمه الاستشارى فى هذا التبادل (فى السطر ٢٥) وبالتالى انتقته جينى (فى السطر ٢٨). كما استخدمت الطفلة ذاتها مرادفات آلية بشكل مبدئى للإشارة إلى المكبرات الصوتية: "لن يستطيع هذا المكبر أن يسجل جيداً" (السطر ١٢). فيما بعد، استخدمت تعبيراً مختلفًا قليلاً: "إذا تحدثنا بصوت مرتفع تمامًا هل يستطيع هذا المكبر أن يلتقط الصوت" (السطر ٢٠)، وقد يقال إن "التقاط الصوت" يحتل نوعًا من المرحلة الوسطى بين التسجيل الآلى، غير الحى والملىء بالحياة، والاستماع الميكروفونى المستخدم من قبل الاستشارى. ولكن استخدام تعبير "الاستماع" فيما يتعلق بالمكبرات أمراً مشوقًا لأنه - على قدر استخدامه من قبل جينى فى السطر ٢٨ ("هل تعتقد أنه يسمع هذا") - يرتبط بالتبادل اللاحق بالاستماع لوالديها.

لاحظ العلاقة الوثيقة بين الطريقة التى تصف بها جينى استماع والدها ووالدتها لها والطريقة التى وضعت بها المكبرات المذكورة بشكل مختلف. فقد أكدت "فى السطر ٣٢" أن والدها أصم (على الرغم من أن الحالة ليست بهذه الصورة، خاصةً منذ استجاب الاستشارى، الذى قابل الأب، عن طريق التوجه إلى هذا كنوع من الأخبار المعارضة للاعتراف المجرد لما يجب أن تكون المعلومة المشتركة بشكل متبادل)، وأن عليها أن تصرخ فيه حتى تنال اهتمامه (سطر ٣٥-٣٨). من المهم ملاحظة أن هناك تطابق وزنى بين ما قالته جينى كإعلان عن وجود المكبرات (سطر ٢٤) و (سطر ٢٨) و(سطر ٣٧). المجموعة الأولى من الترحيبات لها طابع وزنى على شكل أغنية، حيث يعاد قولها فى المجموعة الثانية بطريقة أكثر تلفظًا. على الرغم من صعوبة نسخ الكلمات المنطوقة، فعند الاستماع يصنع هذا ارتباطًا بين الخطاب الحالى للمكبر و الخطاب (الخبرى) للأب.

كما أن هناك علاقة أكيدة بين وصف الأم (سطر ٥٢) والمناقشة السابقة لمكبرات التسجيل. ويعمل المقارنة بين الأفعال الملحة فى جذب انتباه والدها والأفعال الأخرى المتعلقة بجذب انتباه والدتها، أعلنت جينى، مع انخفاض واضح فى الصوت، أن والدتها تسمع كل شىء. وعندما دعا الاستشارى إلى التأكيد، بالنسبة إلى "أمى تسمع كل شىء تمامًا"، (سطر ٥٣)، تستجيب جينى عن طريق خفض صوتها إلى الهمس تقريبًا.

على الرغم من عدم وجود مؤشر واضح أن الطفلة تقوم بهذه المقارنات بطريقة واعية بين القدرات السمعية المختلفة للمكبرين، وكلاً من والديها. فإن الصلة مميزة، خاصةً عندما نضع فى اعتبارنا العلاقة المتتالية والزمنية القريبة بين الأوصاف الخاصة للاستماع وأن يستمع إليها. ما هو واضح، مع ذلك، أن تقديم الاستشارى لموضوع "أن يستمع إلى جينى" فى المنزل، حيث تمت المقارنة، لها صلة تالية مباشرة لتلفظ الطفلة فى مقابل ما يسبقه، حيث تشير إلى المكبر بأنه قد "سمع هذا". مرةً أخرى، ولو بطريقة متناقضة أكثر، يمكننا تعقب العلاقة بين التوجهات لوجود التكنولوجيا وتكون الإطار الاستشارى الحديث.

فى الحالة التالية، نشاهد مثالاً آخر لالتقاط الاستشارى للعبارات ذات الصلة التى قد تتوجه للتكنولوجيا (بشكل متميز عن وجودها المجرد)، واستخدام هذا لقيادة الطفلة فى حديث عن المخاوف. تتوقف القضية هنا على نواحٍ مختلفة من الاستماع والاستماع إلى. بشكل ما فى الجلسة، والطفلة ترسم الصور، قام الاستشارى بالبحث مع الطفلة بعض الأفكار الخاصة بتلك الصور، فقد رسمت جينى صورة لكلب، والتى وصفته "برفيع للغاية" و "ضال". وقد جاء هذا لتبدأ قصة طويلة تتضمن العديد من الرسوم الأخرى. وسأركز فقط على مرحلة البداية لهذه القصة.

(التسجيل رقم ٤)

انظر الملحق

لاحظ هنا أمرين على وجه الأخص. أولاً، حديث جينى فى السطر الثامن، "كان فى التلفاز"؛ وثانياً، أن "الكلب جرى بعيداً لأنه كان خائفًا من الكاميرا" (سطر ١٧). ليس من الواضح أن تلك الملاحظات فى لحظة حدوثها تصاحب توجه جينى للوجود الفعلى للأنواع المختلفة لتكنولوجيا التسجيل فى الغرفة فى الحاضر. ومع ذلك فالجزء التالى يوضح كيف، بينما تستمر القصة، يركز الاستشارى على تلك الاحتمالية (لاحظ على وجه الأخص السطر ٢٢، والأسطر ٢٤-٢٦):

(التسجيل رقم ٥)

انظر الملحق

ونجد مرةً أخرى توجه الاستشارى إلى حديث الطفلة حيث يعبر عن المخاوف المحتملة، فيما عدا أنه هذه المرة، لم يسمع ذكر التكنولوجيا فى إطار المخاوف كونها يتم الاستماع إليها داخل الموقف العائلى. بل، كان الخوف من حقيقة أنه يتم التسجيل لها داخل جلسة الاستشارة ذاتها.

يتلخص الحديث المحورى هنا فى الأسطر٢٤-٢٦، حيث ينقل الاستشارى بوضوح العلاقة التى لا تتمثل بشكل ممكن فى ملاحظات الطفلة عن خوف الكلب الضال من الكاميرا: وهى العلاقة بين الحدث القصصى والظروف الحالية للطفلة. أكثر من ذلك، دعا الاستشارى جينى نفسها لرؤية والتماشى مع تلك العلاقة المقترحة. وحيث

يستمــر التبــادل، أصبــح مــن المتناقض إن كانت مخاوف تخيلية أو مخاوف الكلب، أو المخاوف الحقيقية للطفلة موضوع النقاش (لاحظ الإشارة إلى وجود الشخص الثالث فى دور الطفل فى السطر ٣٦ و ٤٩). يلاحظ هذا التناقض بوضوح فى دور الطفلة فى السطر ٤٩، حيث تقلد الصوت الصامت لجهاز التسجيل الفعلى فى نطاق وصف كيف تزداد مخاوف الكلب بسبب حقيقة أن له حس سمعى عال (السطر ٣٦). مرةً أخرى، يعود الاستماع والاستماع إلى كمخاوف مركزية، هذه المرة فى إطار قصة حيث أصبحت مخاوف الشخصية القصصية ممتزجة بالمخاوف المفترضة للطفلة القاصة.

فى هذه الأمثلة، أصبح من الواضح أن التكنولوجيا قد لا تكون موجهة مثل وجودها فى الغرفة، ولكن بشكل أكثر أهمية، فى إطار ارتباطها للأنشطة التى تتم داخل الغرفة. أثناء الجلسة، فإن الأشياء غير الحية لجهاز التسجيل والمكبرين (مختلفى الموضع) أصبحت منتسبة بمدى كبير من الهويات المعقدة، متصلة بعدد من الحالات الأخلاقية. فى نطاق الحديث، تختلط الإشارة "للاستماع إلى" مع تلك الخاصة بالاستشارة والتعبير عن المخاوف، الاستماع والاستماع إلى وحالة التكنولوجيا تتحول حيث تستخدم لتسهيل أشكال حديث الاستشارة.

الملاحظات النهائية

من أحد المميزات المهمة فى ثقافة الغرب المعاصرة هو الإعلان المتزايد لمقولة أن الاتصالات هى المفتاح لحل العديد من مشكلات الحياة اليومية (كامرون Cameron 2000). حيث تلعب الاستشارة والعلاجات التحدثية المصاحبة للتحليل النفسى والعلاج النفسى دوراً مركزيا فى التحريض على الاتصال.

تعد خدمات استشارة الأطفال ذات اهتمام خاص؛ لأنها تتعامل مع الصعوبات التى قد يواجهها الأطفال كنتيجة لانفصال أو طلاق الوالدين وهى قضية لا يرغب الوالدين فقط ولكن الأطفال أيضاً التحدث بشأنها. وتتم المحادثة فى استشارة الطفل

كصلة بين التحريض المتزايد على التواصل، والتميز المتزايد لقدرة الأطفال الاجتماعية وقوتهم (جيمس وبراوت، هاتشبي وموران-إليس James & Prout 1990 Hutchby & Moran-Ellis 1998).

يمكن تخيل المحادثة كنوع من التكنولوجيا، من جهتين مختلفتين: صندوق معدات للإحساس بالأحداث، من جهة، ولكن من ناحية أخرى، يمكن اعتبارها مصدراً منهجيا يمكن أن يستخدمه الفرد فى تكوين والحفاظ على الأهمية النسبية للأشكال المختلفة للأحداث. فى الاستشارة والعلاج النفسى، بهذه الصفة، فإن جزءًا من الهدف عادةً ما يكون تطبيع التدخلات فى النظرة الواسعة التى يعبر عنها الفرد. ومع ذلك، من أجل التطبيع، يتضح أن الهدف من التدخل (الإيمان الصعب، التفسير، وجهة النظر، الخ) يحتاج إلى تكوين رؤية. تعد هذه النقطة الرئيسية للمراحل الأولى للتدخل الاستشارى.

هذا الجزء، أظهر بعض الطرق تبدأ من خلالها بعض الأهداف العلاجية فى تكوين وجهة نظر ذات سياق (ووجود) للأشكال المختلفة للتكنولوجيا: آلة التسجيل الميكانيكية. لقد رأينا كيف ارتبط العديد من الأفراد (الاستشارى، الطفلة وأعضاء عائلة الطفلة غير المتواجدين) ووسائل التكنولوجيا (كلاً من الجهاز التسجيلى والتكنولوجيا الاستطرادية للاستشارة) فى تحويل الترتيبات التى ظهرت منها لمحات شعور الطفلة بموقفها فى منزل العائلة.

هناك من يعتبر وجود جهاز التسجيل كتكنولوجيا لتجميع البيانات هو وسيلة لتصعيب الحالة السوية، طبيعية، وثقة الأحداث والأفعال التى يتم تسجيلها سواء من قبل هؤلاء من جماعة الباحثين الاجتماعيين وكذلك من الجماعات الباحثة بشكل اجتماعى (مثل الاستشاريين المتخصصين). يميل هذا إلى التعبير عنه فى شكل وجهة نظر أن إدراك المشاركين إلى حقيقة أن التسجيل لهم سيعمل على تغيير سلوكهم، لهذا فهدف الباحثين من التحليل قد شوه حتميا. مع التسليم بالمخاوف الأخلاقية المعاصرة من إدارة تجميع البيانات بشكل علنى، على الأخص عندما يتعلق الأمر بالأطفال أو آخرين

من المجموعات ذوى الاحتياجات الخاصة، تثير مثل تلك المخاوف أسئلة جدية بشأن قابلية إنجاح للبحث النوعى المعتمد على البيانات الطبيعية.

لقد اقترحت طريقة واحدة يمكن من خلالها مجابهة هذه المخاوف. بدلاً من افتراض - والقلق من - أنه لابد أن يتم تشويه البيانات بسبب وجود تكنولوجيا التسجيل، فإن أحد الأمور التى يمكن القيام بها هى تحويل الوجود التكنولوجى إلى ظاهرة تحليلية. لا يعنى توجه وجود المشاركين فى البيانات المقدمة أعلاه بشكل واضح إلى وجود التكنولوجيا وصلتهم بها أن تفاعلهم ليس أخلاقيا. بالطبع، فى عدم وجود الجهاز التسجيلى فى المكان، لم يكونوا ليشتركوا فى كثير من الأحاديث التى تمت أعلاه. ولكن هذا حدث تفاعلى يتضمن شريط تسجيلى، يماثل، فى يوم مختلف، وجود ممارس تدريبى كمراقب، ومن الممكن أن يكون حدثا تفاعليا يتضمن عدم مشاركة مراقب. فى أى من الحالتين فإن الحدث يكشف عما هو مهم من الناحية التحليلية، بدلاً من وجود بعض الأشياء الحقيقية تأخذ مجراها.

بالتعامل مع الوجود التكنولوجى كظاهرة تحليلية، فقد رأينا كيف يتوجه المشاركون أنفسهم بشكل ملحوظ له كظاهرة تفاعلية. ولكن علاوةً على ذلك، من الواضح أن الجهاز، بعيداً عن كونه عائق فى أنشطة المكان، أصبح بشكل نشط مرتبطاً بتلك الأنشطة من خلال التوجهات العديدة للمشاركين. بدلاً من أن يكون قوة حتمية وسلبية، تكشف التكنولوجيا عن عدة وسائل اتصالية (هاتشبى Hutchby 2001) والتى تتيح للاستشارى والطفل بدء التواصل بشأن الموضوع الحالى، جفاء والدى الطفل. بعيداً عن الحديث التحريضى المتعلق بما قيل للطفل، من قبل البالغين، "أنها تبدو كطفلة"، تمنح التكنولوجيا بترتيبها المكانى الخاص للطفل مقارنة تخيلية بين علاقتها المختلفة مع والدها ووالدتها، بشكل مشابه، كما تمنح الهمهمة المسموعة للبكرات اندماج فى الحيرة التخيلية للشخصيات القصصية التى اخترعتها فى شكل قصة. بعيداً عن تلك الصور، كما رأينا، فالاستشارى قادر على بدء - فى بعض الأحيان بشكل تجريبى وفى بعض الأحيان بشكل بارز - تكوين هدف علاجى.

ملحق: نسخ اصطلاحات التسجيل

تستخدم التسجيلات فى هذا الجزء اصطلاحات تحليل المحادثة Conversation Analysis، وقد طورها فى الأساس الدكتور جال جيفرسون Gail Jefferson.

(0.5)	تشير الأرقام داخل القوسين لفجوة زمنية تقدر بأعشار الثانية.
(.)	تشير النقطة داخل قوسين "توقف صغير" يقدر بأقل من عشر الثانية
=	تستخدم علامة التساوى للإشارة إلى الإغلاق أو التلازم التام بين الكلمات، أو لتوضيح استمرار حديث المتحدث عبر تخلل خطوط النسخ.
[]	تشير الأقواس المربعة بين الخطوط المجاورة للحديث المتداخل نقاط البداية والتوقف للحديث المتشابك.
(())	تستخدم الأقواس المضاعفة لوصف نشاط غير لفظى: على سبيل المثال ((صوت دفعة شديدة)). كما تستخدم لإغلاق تعليقات الناسخ حول خاصية سياقية أو أخرى متصلة بها.
()	يشير القوسين الفارغين إلى وجود حديث غير مفهوم وصوت آخر على الشريط.
hhh.	تستخدم لتمثل تنفس داخلى مسموع وكلما ازداد عدد الأحرف كلما دل على طول التنفس.
hhhh	تستخدم بنفس الطريقة فى التنفس الخارجي.
huh heh hih	يسجل الضحك باستخدام "رموز الضحك" التى، طالما كان القائم بالتسجيل قادراً على ذلك، تمثل الأصوات الفردية التى يصنعها المتحدث عند الضحك.

الرمز	الدلالة
:	تشير إلى مد الصوت قبل أحد المفردات. كلما ازداد العدد كلما دل على زيادة المد.
-	تشير إلى توقف مفاجئ لصوت مسبق.
.	لا تستخدم علامات الترقيم نحويًا، ولكن للإشارة إلى نواحى وزن الكلام. تشير النقطة إلى نغمة خافضة.
,	تشير الفاصلة إلى انخفاض ثم ارتفاع أو ارتفاع ثم انخفاض (أى نغمة مستمرة).
?	تشير علامة الاستفهام إلى نغمة مرتفعة.
↓↑	تشير إلى ارتفاع أو انخفاض ملحوظ فى الدرجة خلال الجملة.
a:	للإشارة إلى انخفاض فى الدرجة خلال كلمة.
a;	تشير إلى ارتفاع بسيط فى الدرجة عند هذه النقطة فى الكلمة.
Under	الخطوط السفلى الأخرى تشير إلى تأكيد المتحدث.
CAPS	الحروف الكبيرة تدل على درجة أعلى من الحروف المحيطة بها.
→	تشير إلى أجزاء محددة من النص نوقشت فى الكتاب.
°°	تشير إلى أن الحديث بين العلامتين أكثر هدوءًا من بقية الحديث.
<>	تشير إلى أن الحديث بينهما أبطأ من بقية الحديث المحيط بهما.
><	تشير إلى أن الحديث بينهما أسرع من بقية الحديث المحيط بهما.

ملاحظات :

١ - من الناحية القانونية، فى حالة وجود الطفل تحت سن الأغلبية، فإن موافقته تتعلق بموافقة الوالدين حيث إن الأطفال لا يمكنهم الهيمنة على رفض أبائهم للموافقة على الرغم من رفضهم منح الموافقة على شيء قد يوافق عليه آباؤهم.

٢ - لهذا السبب، لم يتم تسجيل الجلسات التقييمية.

٣ - وقد تم التعبير عن نفس المخاوف حول طبيعة مطالب محللى المحادثة لتعتمد اكتشافاتهم على الأمثلة الحادثة بشكل طبيعى للتفاعل خلال التحدث. وحيث إن طرف واحد على الأقل على علم بتسجيل المحادثة، فإلى أى مدى يمكن قول أن هذه المحادثة قد تمت بشكل طبيعى حتى فى عدم وجود التسجيل؟ هناك عدة إجابات على هذا التساؤل والتى لا أملك المساحة الكافية للخوض فيها بالتفصيل. يكفى القول بأن المطالبة بتحليل البيانات الحادثة بشكل طبيعى هو مطالبة بملاحظة الحوار الذى يعد بشكل ما نقياً وغير ملوث أقل من مواجهة اتجاهين رئيسيين: سياسة بناء اللغويات حيث تعتبر الأمثلة الحدسية أو المبتكرة للجمل أفضل إجراء "أو أسوأ تحريفًا" لبيانات اللغة أكثر من الألفاظ الناشئة فى الكلام العادى والتجارب المعملية المستخدمة فى إنتاج "الأمثلة المراقبة للظواهر الدنيوية مثل الجدال".

٤ - يفضل استخدام هذه الخدمة لمصطلح "متخصص" من أجل الابتعاد بتدخلاتهم عن تلك التى تركز أكثر على الأطفال المشار إليهم من قبل الرعاية الاجتماعية وأطباء النفس والتعليميين. بهدف البساطة، احتفظت بمصطلح الاستشارى خلال هذا الجزء.

المراجع

* Cameron, D. (2000) Good to Talk? London: Sage.

* Drew, P. (1989) 'Recalling someone from the past', in Roger, D. and Bull, P. (eds) Conversation, Clevedon: Multilingual Matters.

* Geldard, K. and Gildard D. (1998) Counselling Children: A Practical Instruction, London: Sage.

* Hetherington, E. (1991) 'Coping with family transitions: Winners, Losers and Survivors', in Woodhead, M., Light, P. and Carr, R. (eds) Growing Up in a Changing Society, London: Routledge.

* Herritage, J. and Sefi, S. (1992) 'Dilemmas of advice: Aspects of the delivery and reception of advice in interactions between Health Visitors and first time mothers', in Drew, P. and Herritage, J. (eds) Talk at Work: Interactional in Institutional Settings. Cambridge: Cambridge University Press.

* Hutchby, I. (2001) Conversation and Technology: From the Telephone to the Internet. Cambridge: Polity Press.

* Hutchby, I. and Moran-Ellis, J. (eds) (1998) Children and Social Competence: Arenas of Action. London: Falmer Press.

* Hutchby, I. and Wooffitt, R. (1998) Conversation Analysis. Cambridge: Polity Press.

* James, A. and Prout, A. (eds) (1990) Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, London: Falmer Press.

(٨)

حوار الفقاعة Bubble Dialogue

استخدام تطبيقات الحاسب الآلى للتحقق من معالجة المعلومات الاجتماعية عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات عاطفية وسلوكية

Ann Jones and Emma Price

مقدمة

فى أجزاء عديدة من هذا الكتاب، يرتكز الاهتمام الأكبر على الأطفال فى الثقافة التكنولوجية: ما هو التأثير الذى تتركه التكنولوجيا على حياتهم وأنشطتهم؟ وما هى أنوا ع التضمينات والمشاركات بين الأطفال والتكنولوجيا؟. ولكن المؤتمر الذى قاد إلى هذا الكتاب اهتم أيضًا بقدرة الأطفال الاجتماعية (أنظر المقدمة). يركز هذا الجزء على استخدام مختلف للتكنولوجيا فى حياة الأطفال، حيث يركز على الأطفال الذين قد نصفهم بأنهم "مضطربين": الأطفال الذين يعانون من اضطراب سلوكى، ممن يعانون من صعوبة فى التعامل مع المواقف الاجتماعية ولديهم مسائل عاطفية يواجهونها. مثل هؤلاء الأطفال يمكن أن يعانوا من أضرار مضاعفة: حيث يواجه الأطفال صعوبات فى التواصل والتعبير عن أنفسهم بأنهم لا يستطيعون الاستفادة من الدعم والمساعدة التى قد يتلقونها من خلال الحديث مع الأطفال والبالغين الآخرين والأكثر أهمية، عادةً لا تسمع وجهة نظرهم الخاصة بالمواقف. كما نعلم أيضًا أن الصعوبات العاطفية

والسلوكية قد تعيق التعليم. ففى بريطانيا، قام قسم التعليم والعلوم بوضع تعريف لهؤلاء الأطفال. حيث عرفهم على أنهم أطفال يمثلون سلوك غير مناسب، عدواني، غريب أو متراجع؛ وقاموا بتطوير مدى من الاستراتيجيات للتعامل مع التجارب اليومية غير المناسبة وتعيق التطور الشخصى والاجتماعى الطبيعى وتسبب صعوبة فى تعليمهم (DES 1989) . مثل هؤلاء الأطفال يعانون عادةً من ضعف فى التقييم الذاتى، وهو عائق آخر للتعليم، وقد أقر المعلمين للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعليم والسلوك كيف تساعد ازدياد تجربة النجاح على تحسين سلوك التلاميذ ويمكن أن تساعد بشكل غير مباشر على تطور الأطفال الاجتماعى والعاطفى (هوارد Howard 1991).

هناك دليل أكيد على أن هؤلاء الأطفال يعانون أيضًا من صعوبات فى التعامل مع المواقف الاجتماعية وتنظيم العلاقات الشخصية (كريك و دودج Crick & Dodge 1994). يعتبر العديد من الأطفال أن التواصل مع الآخرين بشأن الصعوبات التى يواجهونها – على وجه الأخص مع البالغين – تجربة غير مريحة قد يتجنبونها. ومع ذلك، بشكل متناقض، من المهم أن نعى وجهات النظر الخاصة بالأطفال وإدراك المواقف الصعبة التى تواجههم. ويتوافق هذا مع التأكيد الأخير على منظور الطفل: على سبيل المثال، يركز قانون الأطفال (١٩٨٩) على حق الأطفال فى الاستماع إليهم. لهذا يواجه المتخصصون العاملون لدى المؤسسات التعليمية المحلية والخدمات الاجتماعية تحديات متزايدة فى استنباط منظور الأطفال حول القضايا التى تقلقهم.

فى هذا الجزء، نهتم بكيفية استخدام وتسخير ثقافتنا التكنولوجية فى مساعدة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات تعليمية وسلوكية وعلى وجه الأخص مساعدتهم لتوصيل رؤيتهم. تعد الحاسبات جزءًا عاما ويوميا فى حياة العديد من الأطفال وتكنولوجيا يشعر العديد حيالها بالراحة والتواصل. على وجه الأخص، سنناقش استخدام برنامج الحاسب، حوار الفقاعة، (جراى Gray et al. 1991) والذى يستطيع دعم تواصل الأطفال بأن يتيح لهم تكوين قصة تعكس وجهة نظر الطفل تجاه العالم. وقد بدأنا بعرض مختصر للاتجاهات المختلفة لفهم المشاكل التى يتعرض لها الأطفال ذوو الاضطرابات التعليمية والسلوكية عند تعاملهم مع المواقف الاجتماعية. كما نناقش

استخدام الحاسبات لمساعدة الأطفال فى التعامل مع القضايا العاطفية والاجتماعية فى حياتهم (على عكس ما هو شائع من استخدام الحاسبات فى التعليم الإدراكى) وتقديم برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue. هذا التطبيق أتاح لنا دراسة الحوار الذى يقوم الأطفال بتكوينه عند لعبهم دورًا ما فى المواقف الاجتماعية، وبهذا فنحن نشترك فى التأكيد القوى على الدور الاجتماعى كما الإدراكى للغة والذى ينتهجه معلمو الفصل مثل مرسر (Mercer 1995). يركز بقية الجزء على الدراسة المقارنة التى أجريت نتيجة استخدام برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue من قبل مجموعة من الأطفال ذوى الاضطرابات التعليمية والسلوكية وأطفال المدارس العامة. وقد ركزت الدراسة على تعبير الأطفال عن ذاتهم والاستراتيجيات التى يستخدمونها لمواجهة المشكل الشخصية. وقد نوقشت نتائج هذه الاستراتيجية والعمل مع المتخصصين (المعلمين والعاملين فى المجال الاجتماعى) ممن كانوا يستخدمون البرنامج أيضًا للعمل مع أطفال فرديين ونوقش عملهم باختصار. وسيتم التركيز على عملهم لمناقشة احتمالات استخدام الوسائل مثل هذا البرنامج لتنمية طرق تحليل تفسير الطفل ومنظوره للعالم فى سياق يرتبط بالطفل، والذى قد يمثل فرصة لتقديم المساعدة لأطفال بعينهم.

التعامل مع التفاعلات الاجتماعية

يقدم هذا الجزء عرضا موجزا للاعتبارات النفسية عند التعامل مع التفاعلات الاجتماعية، متضمنًا المهارات المطلوبة لنوعية المواقف (ولو خيالية) موضوع الدراسة والموضحة فيما بعد من الجزء. كيف يتعامل الأطفال مع نوعية المواقف والتى يجدها العديد من هؤلاء الأطفال على درجة من الصعوبة بشكل روتينى، على سبيل المثال، مصاعب التوبيخ أو المسائلة من قبل المدرسة، والنزاعات فى ساحة اللعب؟ تم إجراء العديد من الأبحاث عن الصعوبات التى يواجهها مثل هؤلاء الأطفال فى التعامل مع المواقف الاجتماعية و إدراكها فى الولايات المتحدة حيث استخدم مصطلح "غير متلائم اجتماعيا"، ولكن يمكن اعتباره مشابهًا لصعوبات التعليم والسلوك فى المملكة المتحدة.

بشكل أساسى، هناك اتجاهان أساسيان لفهم تفاعلات الأطفال الاجتماعية فى الأدب النفسى: المنهج التنموى الهيكلى، وما تمثله أعمال سلمان Selman (1980)، ونمط المعالجة المعلوماتية (دودج Dodge et al. 1986). بالنسبة إلى سلمان Selman، يعتمد فهم التفاعلات الاجتماعية على الإدراك الشخصى: القدرة الإدراكية لتنسيق المنظور النفسى والاجتماعى للنفس والآخرين. وقد ناقش سلمان Selman أن مثل هذا التنسيق ينمو على مراحل وأن فهم الإدراك الشخصى يزداد مع تقدم العمر. بينما يعد بعض الأطفال قاصرين من ناحية القدرة الإدراكية، يفشل الآخرون فى تطبيق قدرتهم العالية فى بعض المواقف. المنهج الثانى، والذى انتهجه دودج Dodge وزملاؤه، يعد مثالاً للمنهج العملى، حيث ينظر إلى التفاعلات الاجتماعية كحل للمشكلات الاجتماعية. هنا، يوجد العديد من الخطوات الذهنية، على سبيل المثال، ترميز إشارات الموقف، التمثيل والتفسير والبحث الذهنى عن الاستجابة والاختيار للاستجابة. قد يواجه الأطفال الصعوبات فى التفاعلات الاجتماعية عندما تكون هناك مشاكل فى واحدة أو أكثر من هذه المراحل فى حل المشكلة.

اعتماداً على هذا النمط، هناك دليل من أعمال دودج Dodge على أن الأطفال المرفوضين والعدوانيين قد يفهمون محفزات غريبة بشكل مختلف عن الأطفال الآخرين، كما أن الأطفال العدوانيين يختلفون بطرق أخرى (دودج وفرام Dodge & Frame 1982).

على سبيل المثال، يميلون أكثر إلى تفسير موقف ما باستخدام تجربة سابقة (بدلاً من المعلومات الحالية)، ينسبون نية عدوانية للأصدقاء فى مواقف محايدة (دودج وشتاينبرج Steinberg & Dodge 1983)؛ ويفتقرون إلى مهارة التفريق بين الاهتمام الحميد أو العدوانى أو العارض (دودج Dodge et al. 1986).

يعد نمط معالجة المعلومات الخاص بدودج Dodge أكثر تأثيراً من سلمان Selman: وذلك يرجع للاهتمام المتزايد بملاءمة الأنماط المرحلية بشكل عام. ومع ذلك، يتفق المنهجان على إدراك الصعوبات التعليمية والسلوكية كمقارنة غير ملائمة مع الأطفال الذين لا يعانون منها، ويمكن أن توصف بأنها أنماط قاصرة، والتى انتقدت

على نطاق واسع فى المقابل. على سبيل المثال، نحن نعلم أن استجابات الأطفال تختلف تبعًا للمواقف والأفراد (على سبيل المثال، قد يكون أحد الأطفال عدوانى والآخر متراجع)، ولا يحسب أى من النمطين لهذا النوع من الاختلاف. لهذا يدعو ديموريست Demorest (1992) إلى نوع مختلف من المناهج والتعليقات وهى "أننا يجب أن ننتهج خطة عمل تدرس محتوى تاريخهم الشخصى الخاص بدلاً من ... الطريقة التى يتم بها مقارنة المدارك مع المقاييس العالمية".

كما اقترح ديموريست Demorest (1992) نمطًا للمعتقدات الشخصية أو النصوص: سيظهر الطفل المشاكل فى موقف وليس فى آخر؛ لأن الأول فقط سيضرب معتقداً شخصيا عصبيًا نتج من موقف مشابه فى الماضى. لهذا قد يكون ضروريا إدراك المعتقدات المستمسك بها بشكل تصميمى من أجل فهم الأساليب المزمنة للانتماء والتى تقود إلى تمييز اللاملاءمة. كما هو موضح مسبقًا، من المهم بالتأكيد أن نحاول الحصول على وجهات نظر الأطفال لهذه المواقف. كما أنه من المهم فى دراسة الصعوبات الاجتماعية النظر إلى المواقف وثيقة الصلة بالأطفال. يمكن أن تتيح لنا أداة مثل برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue، كما هو موضح أدناه، القيام بهذين الأمرين.

هناك عادةً صلة بين الإنجاز المنخفض والمشاكل السلوكية والكثير من العمل حول استخدام الأطفال من ذوى الصعوبات التعليمية والسلوكية للحاسبات لدعم التطور الإدراكى والإنجاز؛ لأن التحسن هناك يشبه المساعدة فى المشاكل السلوكية. على سبيل المثال، عندما درس هوبكينز Hopkins (1991) عن المعلمين ليكتشف وجهات نظرهم حول تكنولوجيا المعلومات فى المدارس لذوى صعوبات التعليم والسلوك، وجد أن منظورهم تجاه تكنولوجيا المعلومات أنها ذو فعالية؛ لأنها تزيد من الدافع، وتقوى من المنافسة الذاتية والثقة وتحسن من تقدير الذات. كما علق توماس Thomas (1992) أيضًا على هذه المؤثرات المفيدة لاستخدام هؤلاء الأطفال للحاسبات. ومع ذلك، فاستخدام الحاسب بسيط حتى الآن بشكل مباشر لتقييم ومساعدة تنمية إدراك وارتباط الأطفال عاطفيا واجتماعيا.

برنامج حوار الفقاعة كأداة

يختلف برنامج الحاسب الآلى حوار الفقاعة Bubble Dialogue عن الدور التقليدى للطرق المهمة والتى يعتقد أنها تقوى من تقييم الذات. فهو يقدم بيئة من القصص الفكاهية حيث يقوم المشاركون بوضع الحوار بين شخصيتين، بشكل نموذجى. يتكون الحوار من الفقاعات الحوارية والفكرية للشخصيات، لمنح المشاركين الفرصة لتقرير ماذا تقول الشخصية بشكل علنى وكيف تفكر بشكل سرى. ولأن الشخصية مصورة على الشاشة، فيبدو المشاركون وكأنهم ينظرون إلى الموقف من بعيد، و(بشكل ما متناقض)، يبدو هذا مفيداً. على سبيل المثال، فى الدراسات الأولى، وجد كلاً من أونيل و ماكماهون O'Neill & McMahon (1991)، أن الناس تتقاعس أحياناً من أن تخطو داخل أدوار فى مواجهة الآخرين يمكن بكل بساطة جذبها إلى استكشاف أدوار على الشاشة. ويفترض هذا أن الأطفال يتمثلون بتلك الشخصيات، وهى عملية عن طريقها يتقمصون الشخصيات على الشاشة حيث يبدءون فى إسقاط خبراتهم الخاصة فى حوار تلك الشخصيات. يتيح هذا للطفل الانتماء إلى الشخصيات دون أية مخاطر عاطفية مصاحبة. بالإضافة إلى هذا، يعتبر التضمين الواضح لآلية التفكير (مثل فقاعة الفكرة)، والتى تتيح للمشاركين التعبير عن أفكارهم من خلال حديث الشخصيات، مما يمكنه أن يسهل حواراً خصباً. ويتبقى لنا التفسير التالى: يستطيع المشاركون تبرير حالتهم والتعبير عن مشاعرهم من خلال أفكار شخصياتهم بشكل آمن. وفى إطار معرفة أن هذه المعلومات الإضافية هى معلومات شخصية وهم يدركون أن تلك الأفكار غير متاحة للآخرين. فهى لا تنتمى إلى مجال عام للحديث. مثل هذا الاختلاف ليس متاحاً بسهولة داخل دور تقليدى متكلم. أحد الأوجه المهمة لهذا الجدل أن برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue يمكنه أن ييسر التواصل والتعبير. وقد وصف كلاً من أونيل و ماكماهون O'Neill & McMahon الإمكانات التى يتيحها البرنامج كوسيلة منهجية للمستخدمين لإعلان وجهات نظرهم الخاصة بالسياق والمحتوى والتفاعل والذى يمكن بشكل آخر أن يظل غير محدد وغير مصرح وكذلك غير مكتوب (أونيل وماكماهون O'Neill & McMahon 1991:34).

تتيح إمكانية مساعدة الأطفال للتعبير عن مشاعرهم استخدام برنامج حوار الفقاعة ليس فقط كأداة منهجية وتعليمية، ولكن كأداة علاجية وأداة لاكتشاف وتعلم التفاعل الاجتماعى. تميل البرامج من هذا النوع إلى اعتناق النواحى العاطفية والاجتماعية للتواصل؛ كما أن استخدام الحاسبات فى التعليم لا تستغل هذه الوظيفة بالشكل النموذجى. ومع ذلك، يتوافق هذا التركيز الجديد مع الأعمال الأخيرة فى علم النفس التطورى والذى يبحث أن المهارات الإدراكية، الاجتماعية والعاطفية تمتزج وتعتمد على بعضها البعض. كما يأتلف هذا التركيز مع كل من الرؤية البنائية للتعليم، والتأكيد على أهمية اللغة كوسيط للتعليم. وهما الفكرتان الآتيتان فى التوضيح.

البنائية واللغة

كان السؤال الذى دار حوله الاهتمام الأخير باستخدام الحاسبات فى التعليم هو كيف يمكن للحاسبات أن تعمل، تدعم وتغير الطريقة التى يستخدم بها الأطفال اللغة. لمدة طويلة كان ينظر إلى اللغة كوسيط جيد لأنواع التبادل من خلالها ينمو ويتعلم الأطفال، من الناحية الاجتماعية والإدراكية. حتى إن كان الأطفال صغاراً جداً، خلال مرحلة التطور الطبيعى يرتبط الآباء والأطفال بتفاعل زمنى ما قبل اللفظى. من خلال هذا يتعلم الأطفال الصغار بعض تقاليد التفاعلات الاجتماعية، مثل الالتزام بالدور، والذى سيستفيد منه الطفل فيما بعد (شافر Schaffer 1989). تنعكس الأهمية المنسوبة إلى اللغة إلى مدى يعتبر المحادثة تركيزاً على العديد من أبحاث الفصل. على سبيل المثال، يعتقد إدوارد ومرسر Edward & Mercer (1987)، فى استكشافهم لفكرة المعرفة العامة، أنه لاكتشاف كيفية خلق المدارك المتبادلة فى الفصول المدرسية، يجب أن ننظر إلى أنماط المحادثة التى تدور بها.

مثل هذه الأبحاث تعد تقليداً قديماً فى دراسة الكلام فى التعليم المدرسى وتحليل المحادثات. وقد ركزت بعض الدراسات الأخيرة على استخدام اللغة والتكنولوجيا الجديدة. وقد حلل مرسر و فيشر Mercer & Fisher (1992) التدخلات من قبل المعلمين فى الأنشطة المعتمدة على الحاسبات لتلاميذهم، وناقش ويجرف Wegerif (1996) كيف

يمكن للحاسبات أن تساعد فى إنشاء الكلام الاستكشافى. ويؤكد الباحثون الذين اتخذوا وجهة نظر اجتماعية ثقافية على أهمية السياق فى التعليم: وهى نقطة طرحت للمناقشة بقوة من قبل المعرفة الكائنة للمدرسة، (على سبيل المثال براون .Brown et al 1989). وتفترض كلاً من وجهات النظر تلك أنه يمكن بناء المعرفة، بدلاً من أن تكون سلعة يجب الحصول عليها، ولهذا يعتبر هذا التعليم عملية بنائية.

يفترض استخدام برنامج حوار الفقاعة نظرة بنائية للتعليم، من النوع الموضح أعلاه، كما يتيح لنا التأمل فى اللغة التى يستخدمها الأطفال فى بناء القصص من واقع الحياة. واقترح كاننجهام (Cunningham et al. (1992 أن هذا البرنامج يخاطب حاجة تقنية تعتمد على الفصل لدعم بناء المعرفة؛ كما ذكروا أن الحوارات اليومية تنتقل إلى تعليم الفصل؛ لأن الأطفال يمكنهم تضمين التعليم فى السياقات الواقعية وذات الصلة. يقدم برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue مصدراً ضرورياً للقيام بهذا.

دراسة تقارن بين الأطفال المصابين وغير المصابين بصعوبات التعليم والسلوك

اهتمامنا الرئيسى لاستخدام برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue بدأ مع الرغبة فى دراسة إمكاناته كأداة علاجية مع الأطفال الذين يعانون من مشاكل اجتماعية أو عاطفية أو سلوكية: أداة يمكنها أن تساعدهم على التواصل والتعبير عن أنفسهم من خلال شكل تقمص الدور. وقد كانت نتائج العمل المبدئى فى اكتشاف هذه القضايا مشجعة (جونز Jones 1996). فى دراسة تالية، استخدم الأطفال المتبنون أو تم نشأتهم برنامج حوار الفقاعة مع آبائهم المتبنين أو مع المتخصصين الاجتماعيين على مدار عدة جلسات كإضافة للتقنيات المستخدمة بالفعل. تم تكوين الحوارات حتى تناسب احتياجهم (جونز و سلبى Selby & Jones 1995). فى دراسة ثانية لاستخدام التطبيق من قبل عشرة تلاميذ فى المرحلة الابتدائية (مدرسة عامة) (يتراوح عمرهم من عشر إلى إحدى عشرة) متيحة لهم بيانات أساسية ودرست كيف كان رد فعل هذه المجموعة تجاه حوار الصراع الشخصى، مقارنة بالأطفال المتبنين أو الذين تمت

حضانتهم. وقد تم اختيار الحوارات مقدمًا وتضمنت صراعًا أو اختلافًا فى وجهات النظر تطلبت قرارًا ما.

مرة أخرى، أشارت النتائج إلى أن برنامج حوار الفقاعة يمكن أن يكون وسيطًا فعالاً فى دعم تواصل الأطفال، خاصةً بشأن الموضوعات الصعبة (جونز و سلبى Jones & Selby 1997). بالنسبة للمجموعة المتبناة كان هناك ارتفاع فى التواصل عندما استخدم الأطفال لبرنامج حوار الفقاعة والذى استمر بعد توقف الجلسات. كما كشفت النتائج على أن بعض الأطفال يعانون من مشاكل غير متوقعة فى بعض القضايا وأن العديد من الأطفال كانوا غير راغبين فى التعامل مع الصراع فى الحوارات. على النقيض، كان أطفال المدرسة العامة راغبين فى التعامل مع الصراع واستخدام عدد من الاستراتيجيات المناسبة لحل الصراع. كلا المجموعتين استخدمتا البرنامج وأحسنتا استخدام فقاعات الأفكار والحوار. باستخدام نفس الحوارات مع كل من المجموعتين من الأطفال، أتاحت دراسة مجموعة المدرسة العامة تحليلاً نظاميًّا لاستراتيجيات الأطفال لحل الصراعات، وأدت إلى بيانات أساسية استخدمت فى دراسة أطفال ذوى صعوبات التعليم والسلوك.

كان الهدف من الدراسة معرفة كيف استخدم الأطفال الذين يدرسون فى مدارس صعوبات التعليم والسلوك لبرنامج حوار الفقاعة. تم جمع البيانات من عشرة أطفال وكما حدث فى الدراسات الأولى تقمص الطفل دورًا والباحث دورًا آخر. تم تكوين أربع حوارات خاطبت صراعات افتراضية شخصية، كما يلى:

(١) حوار السينما

الشخصيات: الأم وطفلها دان.

التمهيد: دان يذهب إلى نادى السينما يوم الأحد مع أخيه الأصغر سام. يريد دان مشاهدة فيلم حديقة الديناصورات، ولكن الأم ترى أنه يجب أن يشاهد فيلم مؤامرة شارلوت.

الحوار الافتتاحي: قالت الأم: "دان، أنا لا أعتقد أن الفيلم مناسب لأخيك سام، إنه فى السادسة فقط من عمره وسيشعر بالخوف. أعتقد أنه يجب أن تشاهد فيلم الكرتون".

فى هذا الحوار، لعب الباحث دور الأم ولعب الأطفال دور دان. وكان الحوار فرصة لدراسة كيف يستطيع الأطفال التقدم إلى حل الصراع عندما يكونون فى الموقف الأقل قوة.

(٢) حوار التسوق

الشخصيات: الأم وطفلتها جينى.

التمهيد: فى أيام الجمعة، عادةً ما تذهب جينى إلى منزل صديقاتها بعد المدرسة، ولكن اليوم أرادت والدتها أن تساعدها فى التسوق.

الحوار الافتتاحي: قالت الأم: "جينى، أريدك أن تساعدينى فى التسوق بعد المدرسة".

على نقيض الحوار السابق، لعب المعلم دور جينى بينما قام الأطفال بدور الأم. وبشكل مشابه، هدف هذا الحوار إلى معرفة كيف يستطيع الأطفال الوصول إلى حل النزاع عندما يكونوا فى الموقف الأقوى.

(٣) حوار التهديد

الشخصيات: توم، المهدد، و بوب الأخ الأكبر الضحية.

التمهيد: بوب ودايفيد يبلغان من العمر الحادية عشرة والتسعة أعوام. وهما أخوان. فى راحة الغداء، بوب اعتقد أن دايفيد تم تهديده. فذهب إلى زعيم المجموعة، توم.

الحوار الافتتاحي: قال بوب: "ما الذى يحدث هنا؟"

فى هذا الحوار، لعب الأطفال دور الأخ الأكبر، بوب، ولعب الباحث دور المهدد، توم. كان الهدف من هذا الحوار رؤية كيف يقوم الأطفال بحل هذا النزاع عند التعامل مع طفل آخر. كما كان المهم معرفة كيف سيتعامل الأطفال مع الأقوياء؛ لأن القوة من المسائل التى قد يواجهها العديد من الأطفال خلال أوقاتهم الدراسية.

(٤) حوار الركلة العرضية

الشخصيات: جون و بيتر.

التمهيد: كان جون و بيتر يلعبان كرة القدم عندما قام جون بركل بيتر بشكل عرضى على ساقه. بيتر غاضب.

الحوار الافتتاحي: قال جون: "آسف! هل أنت بخير؟"

استخدم هذا الحوار فقط مع الأطفال ذوى صعوبات التعليم والسلوك وقد حل محل أحد الحوارات الأربعة التى استخدمت فى دراسة المدرسة العامة، حيث وجد أن الأطفال غير منجذبين له. وقد وجد دودج و فرام Dodge & Frame (1982) أن الأطفال العدوانيين يميلون إلى تنسيب النية العدوانية إلى الأصدقاء فى المواقف العادية. كان الهدف من هذا الحوار معرفة كيف سيستجيب له الأطفال ذوو صعوبات التعليم والسلوك، والذى يمكن تفسيره بعدة طرق، ولكن يخبرنا التمهيد بأن الركلة كانت عارضة.

برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue

فيما سبق ناقشنا كيف يعرض برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue بيئة فكاهية حيث يتم تشجيع المشاركين على ملء بالونات الفكرة والحديث للشخصيات المصورة على الشاشة. كل موقف يسمى حواراً وله أربعة عناصر:

التمهيد: وصف نصي موجز يهيئ المشهد للحوار .

أسماء الشخصيات: هي الأسماء المفترضة لكلا الشخصيتين.

الرسوم: تصوير الشخصيتين (أو المجموعات) على الشاشة.

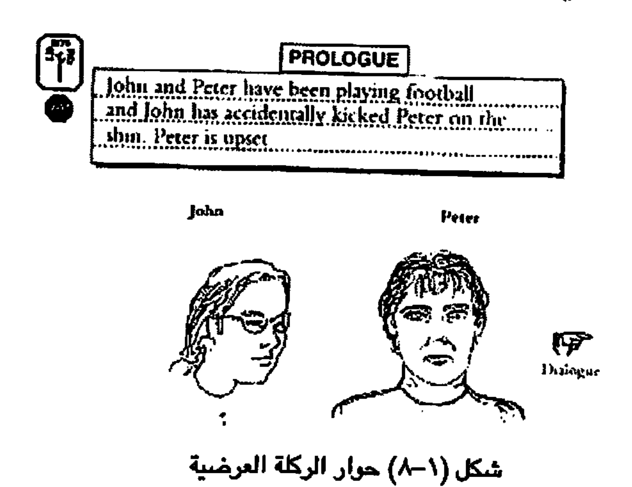
الحوار الافتتاحي: تحديد الحديث الأول من قبل إحدى الشخصيتين.

يمكن تطوير الحوارات بشكل سريع ولا توجد قيود على المواقف التي يمكن تكوينها. تقدم مكتبة الصور مع البرنامج حيث يستطيع مبدع السيناريو أن يختار إحدى الصور للحوار. بشكل بديل، يمكن رسم الصور وإدخالها إلى البرنامج. أي تغييرات تتم خلال الحديث يتم حفظها بشكل تلقائي. يمكن إعداد النصوص التي تصف استجابات الشخصيات وطبعها بصيغة نصية أو كصورة هزلية (تصويرية).

فور أن يتم تكوين الحوار، ينتقل المشاهدون إلى نمط العرض، والذي يتيح لهم التحرك للأمام أو الخلف خلال النص، لإضافة أي تعليقات، أو تفسير أو تعديل الحوار الأصلي.

تعد الحوارات التي كونها الأطفال هي المصدر الأول للبيانات (على الرغم من مقابلة الأطفال وتسجيل مناقشاتهم خلال الجلسات). وقد كشف تحليل الحوارات من دراسة أطفال المدرسة العامة لثلاث وسائل مختلفة لاستخدام الفرق بين الأفكار والحديث (أو لا) وخمسة مناهج مختلفة لحل الصراعات. من مميزات استخدام الحوارات القياسية أنها تتيح مقارنة الأطفال ذوي صعوبات التعليم والسلوك مع البيانات الأساسية، باستخدام الفئات التي يتم تطويرها بشكل مبدئي متوافقاً مع الدراسة.

أعني، مع ذلك، أن الحوارات قد لا يمكن تكوينها من أجل احتياجات الأطفال الخاصة، ولذلك فقد أجريت الدراسات حول الحوارات الفردية ولكن لم يتم مناقشتها هنا.



شكل (١-٨) حوار الركلة العرضية

الاختلافات بين الأفكار والحديث واستراتيجيات حل الصراع

فى البحث عن كيفية استخدم كلاً من أطفال المدرسة العامة وذوى صعوبات التعليم والسلوك لبرنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue، فقد ركزت الدراسة على وجه الأخص على اثنين من النواحى. الأول هو الفرق بين التفكير/الحديث والثانى هو استراتيجيات الأطفال فى حل الصراعات.

الفرق بين التفكير/الحديث

تعد المقارنة بين الحديث الخاص والعام بعداً مهمًا لبرنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue؛ لأن المشاركين يمكنهم استخدام آلية التفكير للكشف عن أكثر مما يمكن قوله بصوت عال وبشكل مريح. لذلك فنحن نرغب فى النظر إلى كيفية استخدام الأطفال للتفكير والحديث وإن كانوا يصنعون فرقًا بينهما أم لا. وقد كشف التحليل عن ثلاث طرق لاستخدام التفكير والحديث: التفكير والحديث المتضارب؛

الإعلان أو التصريح بالأحكام؛ والتدخلات. استخدام كل فئة تمت مناقشتها بإيجاز وتصويرها أدناه.

يحدث التفكير المتضارب والحديث عندما يرغب الطفل فى عمل استجابة واحدة فى الحديث ويشير من خلال التفكير أن هو أو هى تفكر بطريقة مختلفة. ويفترض الفرق بين ما تفكر فيه شخصية وما تعلن عنه بصوت عال أن المشارك يستخدم الفقاعة بشكل ملائم للتفريق بين التعبير العام والخاص. مثل هذا التمييز يدعم افتراضنا بأن إمكانية التعبير عن الأفكار الخاصة يمكنه أن يمنحنا تصور عن مشاعر وأفكار لا يمكن الكشف عنها بأية طريقة أخرى.

أحد أشكال صراع التفكير/الحديث تنشأ عن ظهور التهديدات. هنا يلقى الشخص تهديداً، ولكنه يعتقد أنه لن ينفذه بالفعل. على سبيل المثال، فى حوار التهديد، استجاب بوب لتوبيخ المهدد بأنه لا أحد قوى بما يكفى ليهدده، قائلاً: "آه نعم، جربنى".

ومع ذلك فالتفكير المنسوب لبوب، مختلف وموضح فى الشكل (٢-٨).

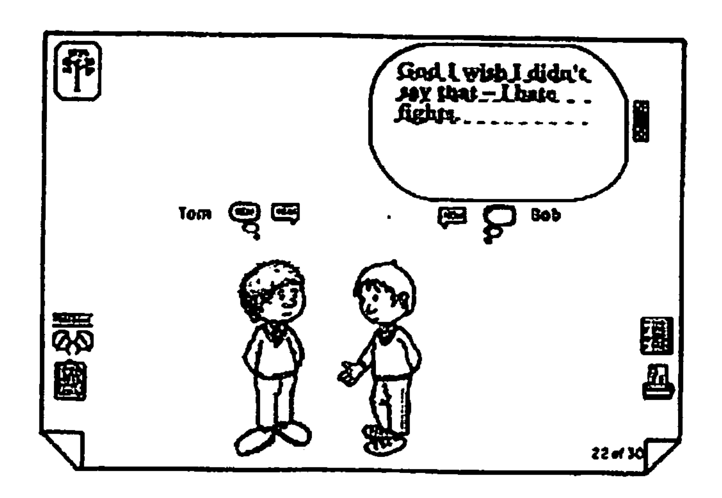
بالنسبة للحديث الكلى الموضح للفرق بين التفكير/الحديث، فإن هناك ٢٦ مثالاً يوضح كلاً منها تفكيراً وحديثًا متضاربًا فى مجموعة الأطفال نوى صعوبات التعليم والسلوك و١٦ مثالاً فى مجموعة المدرسة العامة.

الإعلان أو التصريح بالحكم هو عندما يعلن المشارك بعض المعلومات الإضافية لدعم موقفه أو موقفها (عادةً داخل الأفكار) أو عند إصدار الأحكام، عادةً تخص المشاركين الآخرين (مرةً أخرى يحدث بشكل خاص). على سبيل المثال، خلال حوار السينما: فكر دان: "أتمنى لو أقتل أخى لكنه دائمًا ما يفلت". هذا الإعلان تم من قبل مجموعتى الأطفال، على الرغم من أن مجموعة نوى صعوبات التعليم والسلوك قامت بمزيد من الإعلانات (مائة واثنين، مقارنة باثنين وثمانين إعلان من مجموعة المدرسة العامة). كانت الإعلانات بشكل أساسى مرتبطة بالأفكار، مقترحةً بأن الأطفال حكمت عليها بأنها غير مقبولة أو غير مريحة للقول بصوت عال.

تختلف التدخلات عن الأفكار؛ لأنها تطرح تعطيلاً فى التمييز بين العام/الخاص والتحدث/التفكير. حيث يسمح الطفل نموذجيا للإشارة إلى موضوع تم تقديمه سابقًا

فى تفكير المشاركين الآخرين. مثالاً على ذلك من حوار القوة (من مجموعة ذوى صعوبات التعليم والسلوك) يمكن أن يستخدم لتصوير هذه النقطة: فكر توم: "أتساءل إن كان بوب سيصدقنى" قال بوب (طفل): "أنا لا أصدقك - أنا أصدق رفاقى فقط".

من الممكن أن يشير مثل هذا التدخل إلى عدم فهم الأطفال بالفعل للفرق بين التفكير (الخاص) والحديث (العام)، ولكن يمكنه أن يشير أيضًا إلى ضعف مهارات القيام بالدور حيث لم يستطع المشاركون تجاهل المعلومات المميزة التى حصل عليها هو أو هى، ولكن لا تخص شخصيته أو شخصيتها. هناك عشرة أحداث لمثل هذه التدخلات فى مجموعة ذوى صعوبات التعليم والسلوك فى مقابل ثلاثة فقط فى مجموعة المدرسة العامة. قد نتوقع المزيد من مواقف التدخل من هؤلاء الذين يعانون من صعوبات النظر إلى المواقف من منظور أشخاص آخرين. يستعرض استخدام كلاً من الأفكار والحديث إلى الاستخدام المناسب للفرق، مقترحًا أن الأطفال يمتلكون فهمًا جيدًا له، ولكن صنعوا هفوات عرضية، والذى قد تكون مسألة نسيان حيث إن التعبير السابق كان فكرة وليس حديثًا.



شكل (٢-٨) "أفكار" بوب

استخدام الفرق بين التفكير/الحديث والإفصاح من قبل المجموعتين

في كلا المجموعتين، شعر معظم الأطفال بالسعادة لاستخدام فقاعات التفكير على الرغم من وجود اثنين من الاستثناءات من قبل مجموعات صعوبات التعليم والسلوك. بشكل مثير للاهتمام، أحدها كان طفل فسر أنه لم يعرف ما يظنه الآخرون، وكان غير راغباً في التنبؤ بذلك. وقد وصف من قبل المعلم أنه طفل لا ينظر إلى الأمور إلا من خلال منظوره. فهو بشكل متكرر كان يستخدم فقاعات التفكير بشكل غير مناسب وكان يكتب تعبيرات غير مناسبة للحوار، وساهم في رقم أعلى من التدخلات في هذه المجموعة والتي نوقشت أعلاه.

طفل آخر من نفس المجموعة، أرون، استخدم فقاعات الحديث لوصف الأعمال العدوانية، ورغب في استخدام فقاعات التفكير للتعليق بدلاً من التعبير عن الرؤى المختلفة:

قال بوب: "صفعة (ضرب)".

فكر بوب: "جيد".

فيما بعد:

قال بوب: "قد أضربه مرةً أخرى".

فكر بوب: "نعم".

بعد ذلك:

قال بوب: "أستطيع أن أضرب أى شخص يأتينى".

فكر بوب: "لا أرغب فى التفكير فى أى شىء. كل ما أرغبه هو الاستمرار فيما أقوم به".

كلاً من المجموعتين قاموا بالإفصاح، ولكن كان هناك اختلاف فى نوع الإعلان، والشكل الذى اتخذوه. بشكل متكرر قامت مجموعة ذوى صعوبات التعليم والسلوك باستخدام نمط العرض للكشف عن تفاعلات برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue المتعلقة بتفاعلاتهم فى الحياة الواقعية. على سبيل المثال، خلال حوار السينما، قال دان (لعب دوره أحد الأطفال) إلى والدته: "إنك لا توفى بوعدك لى أبداً". فى نمط العرض، عندما ناقش الباحث الحوار الكامل معه، تبين أن هذه تصف رؤياه فى الحياة الواقعية، وقال "أعتقد هذا فعلاً". أرون، الذى استخدم فقاعات الحديث فى ضرب المهدد، استخدم نمط العرض لوصف: "أنا لن أضرب معلمًا. دائمًا سأضرب أى شخص يضايق عائلتى".

بهذه الطريقة، يمكن للعرض أن يقدم معلومات مهمة حول كيفية رؤية الأطفال للأمور فى الحياة الواقعية. لم يقم أطفال المدرسة العامة بتصريحات كثيرة فى نمط العرض، ولكن على خلاف مجموعة ذوى صعوبات التعليم والسلوك، فقد استخدموا فقاعات التفكير فى الاعتراف بأن الشخصيات الأخرى قدمت رؤية فعالة، على سبيل المثال، فى حوار التسوق: قالت الأم، "أعلم أنه ليس هذا من العدل لجينى".

استخدام استراتيجيات الصراع من قبل المجموعتين

تتضمن الحوارات الموضحة مواقف توقعنا وضوحها للأطفال، مثل القوة. وقد كشف التحليل الأولى لبيانات مجموعة المدرسة العامة خمس استراتيجيات لحل الصراع وتم تحليل بيانات مجموعة ذوى صعوبات التعليم والسلوك مبدئيًا باستخدام هذه الفئات. ومع ذلك، تم الاحتياج إلى فئة أخرى وهى الاعتداء البدنى. تم إيجاز بيانات كلا المجموعتين فى جدول (١-٨).

جدول (١-٨). الرقم الإجمالى للتعبيرات مع توضيح استراتيجيات حل الصراع لمجموعتى المدرسة العامة وذوى صعوبات التعليم والسلوك.

استراتيجية حل الصراع	مجموعة المدرسة العامة	مجموعة ذوى صعوبات التعليم والسلوك
التهديدات	١٨	٢٢
الأوامر	٣	١٨
الرشوة	٢	٤
المساومة	٣	٦
اقتراح البدائل	١٢	١٧
الاعتداء البدنى	٠	٦

استخدمت ست استراتيجيات مختلفة لمحاولة حل الصراعات: التهديدات والأوامر، والرشوة والمساومة واقتراح البدائل والاعتداء البدنى. تلك الفئات موضحة بمزيد من التفصيل فى مكان آخر(جونز Jones et al. 1998) ولكننا هنا نرغب فى التركيز على فئتين حيث شكلت اختلافًا ملحوظًا فى الاستخدام بين المجموعتين: الأوامر والاعتداءات البدنية.

وضعت كلاً من مجموعتى الأطفال نطاقا من الاستراتيجيات للتعامل مع الصراع بشكل واضح، كان الأطفال من ذوى إعاقات التعليم والسلوك على دراية بعدد من الإمكانات. ومع ذلك، هناك اختلافات فى الاستراتيجيات المفضلة لكلاً من المجموعتين. كلا المجموعتين كانتا تفضل استراتيجية إصدار التهديدات، ولكن مجموعة المدرسة العامة أعلنت أنها لم تنو الإقدام على تنفيذ التهديدات، أما مجموعة أطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك كانت أكثر ميلاً إلى قصد تنفيذها. لا يعد هذا مفاجأةً ولكن اثنين من الأطفال وصف إعلانهما بالاعتداء البدنى. الاستراتيجية المفضلة الثانية لأطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك هو إعطاء الأوامر، بينما على النقيض، فضل أطفال المدرسة العامة اقتراح البدائل كاختيارهم الثانى. وأخيرًا، استخدم أطفال ذوى

إعاقات التعليم والسلوك أيضًا العنف البدنى، وهى استراتيجية غير مستخدمة فى مجموعة المدرسة العامة.

كشفت الدراسات الأولى لمجموعة التبنى أنهم تجنبوا الدخول فى صراع بينما مجموعة المدرسة العامة لم تتجنب ذلك. وكذلك قامت مجموعة أطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك، وكان الصراع بدنيا فى بعض الأحيان. رفض طفلٌ واحدٌ فقط من مجموعة أطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك الانجذاب إلى الصراع فى حوار القوة وقد وصف هذا الطفل سابقًا بأنه انسحابى. حيث كشفت فقاعات التفكير لديه عن أنه كان غاضبًا – على سبيل المثال، فكر بوب: "أنت، احترس" – ولكن لم يتم تصوير هذا الغضب فى فقاعة حديث حيث قال بوب: "جيد، أشكرك". تجنب طفلان آخران من مجموعة أطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك الدخول فى الصراع عندما كانا فى الحوارات المتضمنة للطفل ووالدته، ولكن كلاهما تميزا بالمجابهة فى حوار القوة الذى تعلق بطفلين. على سبيل المثال، أحدهما قال، "حسنًا يبدو أنه لا توجد فرصة لمشاهدة فيلم يوم الاستقلال لذا سأذهب وأشاهد الفيلم الآخر". وقد تعجب الباحث من هذا الموقف الخاضع، والذى كان متناقضًا تمامًا لموقفهما فى الحوارات السابقة، ولذلك سأله الباحث إن كان بالفعل سيتنازل بهذه السهولة؛ وأجاب، "أنه سيكون من الممتع الذهاب إلى السينما ولذلك سأذهب وأشاهده على أية حال". وقال الطفل الآخر الذى تجنب الصراع: "دائمًا أضع عائلتى فى المقدمة".

بالتناقض مع مجموعة المدرسة العامة، بعضًا من أطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك رغبوا فى بدء مواجهة فورية عند لعب دور الأم كما أصدروا التهديدات فى بعض الأحيان. على سبيل المثال: قالت الأم: "هل ستذهبين معى إلى التسوق أم ماذا". قد يصف هذا أسلوب والديهما فى التواصل معهما أو قد يسقط الطفل أسلوبه الخاص فى هذه الشخصية. المهم هو أن هذا يوضح كيف يمكن استخدام برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue لتوضيح أسلوب التفاعلات الداخلية للأطفال وبالتالى تتاح للمناقشة والتحليل.

تطور أفكار دودج و فرام Dodge & Frame (1982) حول فهم الأطفال العدوانيين للمحفزات الغريبة بشكل مختلف عن الآخرين، حيث تضمن الحوار الأول المستخدم من قبل مجموعة أطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك حدثًا من الممكن فهمه بطرق مختلفة، على الرغم من إشارة التمهيد إلى أن الركلة عرضية. هذا الحوار، "الركلة العرضية"، موضح فى الشكل (١-٨) عبر ثمانية من عشرة أطفال فى دراستنا عن رؤية ركلهم بشكل متعمد، وكانوا غاضبين لهذا. قام طفل واحد فقط بحل الصراع عن طريق المغفرة لصديقه فى اللعب. لهذا، تتوافق بياناتنا، على الرغم من أنها مثالاً بسيطًا مع دليل دودج .Dodge

تم إجراء الكثير من الأعمال التى حققت فى قدرة الطفل الاجتماعية مع الصعوبات الاجتماعية للأطفال العدوانيين، ومعظم الأطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك فى هذه الدراسة وصفوا أيضًا من قبل معلميهم بأنهم عدوانيون. ومع ذلك، وصف اثنان من الأطفال على أنهما انسحابيان وكلاهما وصفا من قبل معلميهما بأنهما أكثر تعبيرًا لدى استخدامهما لبرنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue. أحد قضايا إدراك مهارات الأطفال التفاعلية الاجتماعية هو التقييم المثالى لقدرتهم الاجتماعية. وبشكل نموذجى تم تقديم الأطفال فى مواقف افتراضية قد تقودهم إلى صراعات مع الأصدقاء. على سبيل المثال، طور دودج Dodge et al. (1985) مواقف تصنيفية لقيادة أطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك لخوض الصعوبات الاجتماعية. بينما تم تقييم هذا التصنيف من الناحية النظامية (على نقيض الأدوات التقييمية فى دراسات أخرى) ظلت هناك قضيتان هامتان. إحداهما هى المدى الذى يستجيب إليه الأطفال لهذه المواقف وكأنها حقيقية، والثانية هى درجة الوضوح التى لديهم للأطفال الفرديين. تشير دراستنا لاستخدام برنامج حوار الفقاعة أن الأطفال بالفعل يتقمصون الدور ويتعرفون على شخصياتهم، وبالتالى ترتفع درجة توافق استجاباتهم فى التطبيق إلى هؤلاء فى الحياة الواقعية. بالنسبة إلى القضية الثانية، يتيح برنامج حوار الفقاعة تصميم الحوارات حتى تنال اهتمام الأطفال. فى هذا الجزء ناقشنا الحوارات القياسية من أجل عمل المقارنات مع أطفال المدرسة العامة ولكن يتيح البرنامج قيام الطفل بتصميم حواره الخاص بدلاً من أن يتم تقديم الحوارات المفهومة بالفعل. بالإضافة إلى تقديم المزيد من الوضوح والارتباط، يمكن أن يمنح الطفل قدرًا كبيرًا من القوة.

استخدام المتخصصين لبرنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue

عبر عدد من المتخصصين عن رغبتهم فى استخدام برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue وقد نوقش فى هذا الجزء باختصار استخدامه فى هذا النطاق. تم وصف ثلاث حالات دراسية: استخدامه من قبل الاستشارى العامل فى الجمعية القومية لمنع القسوة مع الأطفال، استخدامه من قبل عالم النفس التعليمى فى فريق من المتخصصين الاجتماعيين متعدد-الانضباطات، علماء النفس والمعلمين؛ وأخيراً استخدامه كأداة بحثية من قبل باحث-معلم فى مدرسة أطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك والتى استخدمناها فى هذه الدراسة.

برنامج حوار الفقاعة كأداة استشارية

كان الطفل ديفيد - تسع سنوات، يتلقى استشارة، تبعاً لتجربة أخته التى عانت من سوء معاملة والده الذى سجن. وكان يتلقى الاستشارة من نفس الاستشارى الذى تعامل مع أخته منذ عام، ولكن حتى الآن لم يكن قابلاً للتواصل. أحد المشاكل التى عبرت عنها الأم هى أن ديفيد يقول ما يفكر به وبالتالى يمكن أن يكون وقحاً ومؤلماً. استخدم ديفيد برنامج حوار الفقاعة فى جلستين. لسوء الحظ بعد الجلستين كان على برنامج الاستشارة أن يتوقف نتيجة أزمة ألمت بالعائلة.

أمنت استشارية ديفيد أن برنامج حوار الفقاعة كان ناجحاً للغاية. وقالت إنه سمح له أن يعرف أن الأفكار من الممكن أن تظل مجرد أفكار وفى بعض الأحيان من الأفضل أن تترك دون قول. بعد استخدام البرنامج استخدم حواراً مشابهاً على الورق حيث طلب من ديفيد أن يدون أفكاره الخاصة تجاه والدته، وما قاله لها (والعكس بالعكس). استخدام برنامج حوار الفقاعة كاستعارة مكنت ديفيد من معرفة أن ما قاله لوالدته (أنه يكرهها) لم يكن بالفعل ما كان يفكر به تجاهها (أنه يحبها ويهتم بها) ولكن لأن هذا ظل كفكرة لم تستطع والدته أن تعرف هذا.

الفرق بين التفكير/الحديث بالنسبة لديفيد عمل فى اتجاهين: فقد أصبح أكثر تفهماً وإدراكاً أنه قد لا يرغب فى قول كل ما يفكر فيه دائماً (أى، أن يمتنع عن التعبير عن مشاعره بهذه الطريقة) ومن ناحية أخرى ما يقوله متناقض تماماً لما يشعر ويفكر به، ولكن قد لا يعلم الأشخاص الآخرون بالضرورة هذا.

كما أتاح استخدام برنامج حوار الفقاعة لاستشارية ديفيد أن ترى كيف فعل ديفيد فى حل الصراع فى الحوارات. على وجه الأخص، فالحوارات التى تعلقت بكيف كان مستعداً لتحريك موقفه الخاص من أجل حل الموقف، وكذلك قدرته على التفكير فى وجهة نظر الطرف الآخر. وقد كان هذا متناقضاً مع سلوكه فى المنزل، حيث دلت ملاحظات الاستشارية أن ديفيد عادةً ما يفهم المواقف بشكل غير عادل ولم يستطع التعامل معها بشكل جيد، ولكن كان يميل إلى الانتهاء بالشجار والجدل بسرعة. استخدام برنامج حوار الفقاعة أتاح للاستشارية (ووالدة ديفيد) إدراك الرؤية والتفكير الذى من الممكن أن يعبر بهما ديفيد من خلال هذه الأداة. وكما آمنت والدته أن هذا له تأثيراً إيجابيا على سلوكه فى المنزل ونتج عنه المزيد من التفكير قبل الفعل.

استخدام برنامج حوار الفقاعة مع الأطفال المتهورين

هنا، تم استخدام برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue مع الأطفال الذين يعانون من مشاكل سلوكية. وعلى الرغم من عدم تواجد الأطفال فى مدارس خاصة بأطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك، فإن العديد لديهم مشاكل مشابهة وواجهتهم العراقيل فى المدرسة بشكل عام. على سبيل المثال، أحد الأطفال كان ذا إصرار على التخريب. وكان فريق المتخصصين يتألف من المعلمين، وطبيب نفسى تعليمى والمتخصصين الاجتماعيين. عمل الطبيب النفسى التعليمى مع كل من مجموعة من الأطفال وأطفال فرديين، مستخدماً البرنامج كأداة إضافية. بإلقاء الضوء على أنماط معالجة المعلومات الاجتماعية المذكورة سابقًا فى الجزء، فكر الطبيب النفسى أن صفات

برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue يمكنها أن تيسر المراحل أو المكونات المختلفة لمعالجة المعلومات الاجتماعية. وقام بانتهاج مسار علاجي سلوكي إدراكي، وشعر أن البرنامج يمكنه أن يعمل بشكل جيد في نطاق خطة العمل هذه. وقال: "خصائص البرنامج مثل نمط العرض تيسر من استخدامه للتأكيد على التفاعلات التسلسلية بين الموقف والتفكير والمشاعر والسلوك. بالإضافة إلى ذلك، يمكن نمط العرض من قيام الفرد باستكشاف تأثير تعديل الأفكار حول المشاعر والسلوك" (ماونت Mount 1997، التواصل الشخصي).

استخدم برنامج حوار الفقاعة بشكل أساسي في الجلسات التقييمية (الجماعية) ومع الأطفال بشكل فردي. وقد ذكر أنه جذب انتباه الأطفال بشكل أفضل من الجلسات الاعتيادية (المعتمدة على جلسات المقابلة/المناقشة). كما استشعر أن المرجعية البصرية الفورية من الكتابة تؤدي إلى خطوة بطيئة انعكاسية مع ازدياد الدقة في أكثر الشخصيات تهورًا: "بالنسبة لاثنين من الأطفال فقد شعرا أنه كلما تركت لهما المزيد من السيطرة على الحاسب كلما ازداد عمق التفكير و/أو المجهود الذي يبذلانه للمهمة" (ماونت Mount 1997، التواصل الشخصي).

برنامج حوار الفقاعة كأداة في المقابلات

استخدم أحد المعلمين في مدرسة أطفال ذوي إعاقات التعليم والسلوك التي أجرينا بها الدراسة برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue في فصله الخاص، جزئيا لاستكشاف إمكاناته وبشكل آخر كأداة لأبحاثه الخاصة. وقد وجد أنه مفيد بطريقتين: كأداة للإجابة، العرض ومناقشة الأحداث، على وجه الأخص لاستكشاف النتائج المختلفة والإمكانات؛ وكأداة في المقابلات. كان بحث المعلم في مجال التهديد ووجد الأمر شاقًا لانتزاع أية معلومات من خلال المقابلات المواجهة للفرد، ولكنه وجد أن استخدام برنامج حوار الفقاعة يفتح باب المناقشة في هذا المجال.

النتائج

منحت الأبحاث التى أجريت هنا دليلاً آخر على فائدة برنامج حوار الفقاعة Bubble Dialogue فى مساعدة الأطفال على التعبير عن أنفسهم والتواصل. بشكل خاص، يشير أيضًا إلى مدى من الأساليب المختلفة فى حل الصراعات الممكنة لمجموعات المدارس العامة وأطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك. تتوافق بعض الاستراتيجيات التى يفضلها أطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك (إعطاء الأوامر والاعتداء البدنى) مع ما نعلمه من صعوبات الأطفال فى حل بعض أنواع المواقف المطروحة. ومع ذلك، كأداة تقييمية لتحليل قدرات الأطفال الاجتماعية، يعد برنامج حوار الفقاعة أكثر ثراءً و أكثر فاعلية بيئية من الأدوات النموذجية المستخدمة. كما يتيح لنا البدء فى الحصول على رؤية حول منظور الطفل، ويسمح بوضع هذا المنظور فى سياق ذى معنى بدلاً من احتياج الطفل إلى القيام باختبار للقدرة الاجتماعية والتى من المحتمل أن يفشل أو تفشل فيه. وتقترح الاستكشافات من مجموعة أطفال ذوى إعاقات التعليم والسلوك أن المتخصصين قد يكونوا قادرين على استخدام برنامج حوار الفقاعة مع الأطفال لاكتساب منظور الطفل حول الأحداث، ولتشجيع الطفل على القيام برد فعل لأفكاره ومشاعره الخاصة بشأن الصراعات الداخلية والتدريب على المزيد من استراتيجيات حل الصراعات الناجحة.

الملاحظات

تعتمد وسائل العلاج السلوكية الإدراكية على فكرة أن المعنى الذى يصاحب الموقف هو الشىء الهام فى تحديد ردود الأفعال السلوكية والعاطفية بالنسبة لهم.

المراجع

* Brown, J. S., Collins, A. and Duguid, P. (1989) "Situated cognition and the culture of learning", Educational Researcher 18(1): 32-42.

* Crick, N. R. and Dodge, K. A. (1994) 'A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children social adjustment' Psychological Bulletin, 115(1): 74-101.

* Crook, C. (1994) Computers and the collaborative experience of learning, London and New York: Routledge.

* Cunningham, D., McMahon, H. and O'Neill, B. (1992) 'Bubble Dialogue: A new tool for instruction and assessment', ETR&D 40(2): 59-67.

* Demorest, A. P. (1992) 'The role of social cognition in children's social maladjustment', Social cognition 10(2): 211-233.

* DES (1989) Special Schools for Pupils with Emotional and Behavioral Difficulties, Circular 23/89, London: HMSO.

* Dodge, K. A. and Frame, C. L. (1982) 'Social cognition bases and deficits in aggressive boys', Child Development 53: 620-635.

* Dodge, K. A., McClaskey, C. L. and Feldman, E. (1985) 'A situational approach to the assessment of social competence in children', Journal of Consulting and Clinical Psychology 53: 344-353.

* Dodge, K. A., Petit, G. S., McClaskey, C. L. and Brown, M. M. (1986) 'Social competence in children', Monographs of the society for Research in Child Development 5(2) Serial No. 213.

* Edwards, D. and Mercer, N. (1987) Common Knowledge, London: Methuen/ Routledge.

* Gray, B., Creighton, N., McMahon, M. and Cunningham, D. (1991) 'Getting started with Bubble Dialogue', Language Development and HyperMedia Research Group Internal Report, University of Ulster at Coleraine.

* Hopkins, M. (1991) 'The value of Information Technology for children with emotional and behavioral difficulties', Maladjustment and Therapeutic Education 3: 143-151.

* Howard, B. (1991) 'Across the Curriculum: Supporting Learners who display Challenging Behavior, NCET.

* Jones, A. (1996) 'The use of computers to support learning in children with emotional and behavioral difficulties', Computers and Education, 26 (1-3): 81-90.

* Jones, A. and Selby, C. (1997) 'The use of computers of self-expression and communication', Journal of Computers in Childhood Education, 8 (2/3): 199-214.

* Jones, A., Price, E. and Selby, C. (1998) Exploring children's responses to interpersonal conflict using Bubble Dialogue in a mainstream and EBD school', Computers and Education, 30(1/2): 67-74.

* Mercer, N. (1995) 'The Guided Construction of Knowledge,' Multilingual Matters Ltd.

* Mercer, N. and Fisher, E. (1992) 'How do teachers help children to learn? An analysis of teachers' interventions in computer-based activities', Learning and Instruction 2: 339-355.

* O'Neill, B. and McMahon, H. (1991) 'Opening new windows with Bubble Dialogue', Computers and Education, 17: 29-35.

* Schaffer, R. (1989) in Slater, A. and Bremner, G. (eds) Infant Development, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

* Selby, C. and Jones, A. (1995) Bubble Dialogue for adopted children: Five case study reports', Computer Assisted Learning Research Group Technical Report 153, Institute of Educational Technology, The Open University.

* Selman, R. L. (1980) The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analysis, New York: Academic Press.

* Steinberg, M. N. and Dodge, K. A. (1983) 'Attributional Bias in aggressive adolescent boys and girls', Journal of Social and Clinical Psychology 1: 312-321.

* Thomas, M. (ed.) (1992) IT and Students with Emotional and Behavioral Difficulties, NCET.

* Vygotsky, L. S. (1966) 'Genesis of the higher mental functions', reprinted in P. Light, S. Sheldon and M. Woodhead, (eds) Learning to Think, Routledge.

* Vygotsky, L. S. (1978) 'Mind in Society: the development of higher psychological processes, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

* Wegerif, R. (1996) Computers and exploratory talk, unpublished PhD thesis. Open University.

الجزء الثالث

وسائل تكنولوجيا وثقافات الطفولة

(٩)

امتدادات الطفولة

التكنولوجيا، الأطفال والاستقلالية

Nick Lee

مقدمة

ذكر كلاً من جيمس و براوت James & Prout (1990) أن أبحاثًا مطولة قد أجريت على الأطفال من وجهة نظر الكبار. واعتبرت المعرفة الاجتماعية الأطفال كرموز ومركز مشاكل واهتمامات الكبار. على سبيل المثال تعد الاشتراكية (بارسونز Parsons 1951) هى الحل لأكثر مشاكل الكبار تجاه النظام الاجتماعى ونموه، بينما تقدم التطورية، (على سبيل المثال بياجت Piaget 1929) مجموعة من الإجابات لسؤال ما هو العلاج الذى يحتاجه الأطفال فى أعمار مختلفة؟ وكذلك ما هى الالتزامات الواجبة على الكبار تجاههم؟. لقد تكونت خبرة الكبار المتعلقة بالأطفال نموذجيا، من خلال الأبحاث التى تستبعد وجهات نظر الأطفال بشكل نظامى، فالأبحاث التى تفترض أن يكون الأطفال أشياء لائقة بدلاً من كائنات لها حقوقها الفردية (كفورترب Qvortrup 1994).

يختلف المنهج الجديد لدراسات الطفولة (جيمس و براوت James & Prout 1990) عن هذا التقليد. فقد ركز المنهج الجديد للأبحاث على رؤى الأطفال وتجاربهم بسبب أهميتهم الجوهرية الخاصة، وتدرس استقلالية الأطفال الاجتماعية وقدرات الأطفال

الاجتماعية. يعد المنهج الجديد كإعلان عن استقلالية الأطفال والطفولة. من أجل ملاحظة الأطفال كفاعلين اجتماعيين والكشف عن الدور الذى يلعبه الأطفال فى إنتاج عوالمنا الاجتماعية، كان من الضرورى، من خلال المنهج الجديد، رؤية الأطفال والطفولة فى شكل مستقل عن البلوغ، ومخاوف البالغين ومؤسسات البالغين.

هذا الجزء يهتم بالعلاقات بين الأطفال ووسائل التكنولوجيا. تتبنى بعض الدراسات الموضحة هنا طريق المنهج الجديد. لهذا دعونى أوضح علاقة هذا الجزء بطريق المنهج الجديد. لن أقوم بتبنى أو توضيح نهايات ووسائل المنهج الجديد؛ أو حتى إخضاع هذا المنهج لمزيد من النقد. بدلاً من ذلك، سأحاول وضع هذا المنهج فى نطاق تاريخى. هذا يعنى معاملة طريق المنهج الجديد نفسه كظاهرة اجتماعية يجب وضعها فى الحسبان. وضع المنهج الجديد فى سياق الكلام سيجعلنى أشير إلى بعض مواطن الضعف كما أراها، وللتركيز على طريق إضافى للبحث فى مسألة استقلالية الأطفال، وهى مسألة لا يمكن فصلها عن قضايا العدل والكرامة للأطفال. (أنظر الجزء.١٠).

إذن فنقطة البداية هى طرح السؤال حول لماذا بدأ الأخذ باستقلالية الطفولة هذه الأيام؟ كيف أصبح المنهج الجديد مناسبًا للغاية؟ عند التفكير فى المنهج الجديد، سأحاول للضرورة أن أضع فى اعتبارى الإدراك المتزايد أن الأطفال بالفعل أصبحوا أكثر استقلالية فى المجتمعات الغربية. حتى هذه النهاية، سأخاطب ثلاث قضايا أساسية:

- ما هى العوامل التى ساهمت فى احتياج الطفولة للاستقلالية؟
- لماذا يبدو الأمر الآن منطقيًا، أو حتى ضروريا لدراسة الأطفال من خلال وجهة نظرهم الخاصة ودراسة الطفولة لمصلحتهم الخاصة؟
- إذا بدى الأطفال وكأنهم يحصلون الآن على الاستقلالية، كيف يمكن للدراسة الاجتماعية للطفولة أن تعتبر هذه الاستقلالية ظاهرة اعتمادية فى حد ذاتها على العوامل الاجتماعية؟

وكما سأوضح، فإن كلاً من وسائل التكنولوجيا على وجه الأخص (مثل التليفزيون واستخدام الحاسب الشخصى كتطبيق من تطبيقات الاتصالات عن بعد) وفهمنا للتكنولوجيا على وجه الأعم له أهمية مركزية لهذه القضايا. سأناقش الدور المهم الذى لعبته التكنولوجيا المحلية - خاصةً تكنولوجيا الاتصالات -فى تحديد الظروف التى جعلت طريق المنهج الجديد منطقيا ومناسباً. كذلك، كما سأفترض أن فهمنا للتكنولوجيا بشكل عام يمكنه أن يقرر الطريق الذى يجب اتخاذه إلى قضية استقلالية الأطفال.

فور أن يتم رسم العلاقات بين الطفولة المتغيرة، الرؤى المتغيرة للطفولة والتكنولوجيا المتغيرة، سأعود إلى مسألة كيفية تخيل الأشكال الجديدة للاستقلال والتحكم الذاتى الذى يمكن خلقه من أجل ومن قبل الأطفال. التكنولوجيا، خاصة تكنولوجيا الوسائط، دائمًا ما تعرف على أنها امتدادات الإنسان (ماكلوهان McLuhan 1987). سألقى الضوء على الصيغ المختلفة لهذا المفهوم للامتداد فى بعض من التفصيل، وربطها بتصورات الاستقلال والتحكم الذاتى، والتحدث بشأن بعض التضمينات لدراسة الطفولة المعاصرة فى ضوء الاستقلال.

استقلالية الطفولة : لماذا الآن ؟

فى هذا الجزء سأصف كيف لعبت وسائل التكنولوجيا الخاصة وردود الأفعال الاجتماعية تجاهها دوراً فى جعل الطفولة تستحق للاهتمام بحقوقها الشخصية. سنرى أن ظهور الطفولة كمجال للدراسة مستقل عن دراسة التعليم، والعائلة، والاشتراكية والتطور (لى Lee 1998) والتمييز المتزايد للأطفال بأنهم أفراد لهم وجهات نظر ورؤى خاصة بهم تعد من الظواهر الحديثة للغاية للقرن الواحد والعشرين تعتمد على الظروف التكنولوجية، الاجتماعية والاقتصادية لأواخر القرن العشرين.

وكما افترضت أعلاه، لسنوات عديدة كان من الممكن للباحثين الاجتماعيين اعتبار الأطفال أحد الوسائل التالية: جزءًا إضافيًا للعائلة؛ مادة خامًا للمؤسسة التعليمية؛

أو متلقين لرعاية البالغين المهمة أو المتخصصة واهتمامهم. كل تلك المناهج لدراسة الأطفال تجتمع فى خاصية واحدة: النظر إلى اهتمامات الأطفال من خلال طبقة من البالغين (أفراد العائلة البالغين، المعلمين أو موظفى الصحة والخدمات الاجتماعية) واهتمامات البالغين. دائماً ما يفهم أن الأطفال محاطون بالبالغين؛ لأنهم بطرق عديدة كانوا كذلك. من الأساس، إذا درس الأطفال فى أحد أشكال الأغلفة المؤسسية، مثل العائلة، والتعليم والخدمات الاجتماعية، فمن العجيب أنه كان سينظر لهم على أنهم معتمدون بشكل أساسى على البالغين. تلك الحماية أسست الظروف التى جعلت من المنطقى دراسة الأطفال من خلال خطط عمل البالغين واهتماماتهم. الحماية المؤسسية للأطفال لها تأثير كبير على الطريقة التى يفهم بها الأطفال. تمثل الطفولة حالة من خلالها يشعر الفرد بالحماية من المجتمع العام بسبب حدود واضحة، والتى حافظ عليها وأدارها الكبار لصالح الأطفال، ولمصلحتهم. هذه الحماية للطفولة لها تاريخها الخاص فى القرن العشرين. فور دراسة هذا التاريخ، سنكون على استعداد لاستكشاف الصلات بين أفكار التكنولوجيا، الامتداد والاستقلال.

المنزل والأمان

فى أعقاب الحرب العالمية الثانية تم الوصول إلى درجة عالية لحماية الأطفال، على الأقل فى المملكة المتحدة، بعد التغيرات الهائلة التى أفرزتها الحرب، والتى جعلت الأطفال كلاجئين، والرجال فى سن الأبوة كجنود، يمكن اعتبار حماية الطفل كإعادة للأمان الذى تفكك مؤخراً. مع مضى قانون الإعانة العائلية فى عام ١٩٤٥، وقانون الخدمات الصحية المحلية فى عام ١٩٤٦ وقانون الدعم المحلى لعام ١٩٤٨، ومع زيادة إمكانية تأجير القطاع الخاص لمساكن مصممة للعائلات منذ عام ١٩٤٥ وحتى الآن (بيكفانس Pickvance 1999)، كانت المملكة المتحدة "دولة الصلاح العام" منظمة وقوية (ميللر Miller 1999).

وكانت لدولة الصلاح العام تضمينات عظيمة لموقف الأطفال الاجتماعى. حيث كان الأطفال محاطين بالعديد من طبقات حماية وإرشاد البالغين المركزية: أولاً الآباء

ورعايتـهم؛ وجدران منزل العائلة، والمعلمين وموظفى الخدمات الاجتماعية والصحة وخبرتهم؛ وبعدها الدولة ذاتها حيث تقف حارسة فى حالة عدم قدرة الآباء أو فشلهم فى دعم أبنائهم. وقد اهتم أفراد كل طبقة من الحماية على العمل لصالح الأطفال على ما يعتبر المصلحة المثلى لهم.

كما شـهدت فترة ما بعد الحرب ازدهاراً اقتصادياً فى الأمم الصناعية الغربية. وبشكل نسبى ساعدت المستويات المنخفضة من البطالة والزيادة النسبية فى تأمين الوظائف على زيادة التقسيم التقليدى للعمل بين الكبار من الرجال والنساء، وهو تقسيم للعمل أثار التساؤل حول مكانة العديد من نساء الحرب فى الصناعة. هذا الانقسام فى العمل له تأثير الحماية المضاعفة على الطفولة. كان يكسب الآباء أجورهم خارج العائلة، يتصلون لصالح أطفالهم مع عالم الكبار للعمل والإنتاج، بينما تتصل الأمهات لصالح أطفالهم مع عالم الكبار للاستهلاك، محافظين على إمداد البيت بالاحتياجات الرئيسية. تشكلت الطفولة – فى منتصف سنوات ما بعد الحرب كفترة من الحماية الكاملة. وكانت الأسس قد وضعت كحلم الزمن البعيد للطفولة، كمرحلة البراءة أخيراً ما تحققت.

على الرغم من ارتفاع درجة ما هو مخطط ومعد ومنفتح للبحث فى دولة الصلاح العام، كانت الظروف المادية لحياة العائلة قد مكنت البالغين العاديين من التفكير فى الطفولة فى إطار الخصوصية والحماية. وقد عنت الخصوصية والحماية إبعاد الأخبار السيئة عن العالم بعيداً عن منزل العائلة وبعيداً عن العائلة. كما تم تنقية الأخبار السيئة عن محيط الإنتاج للأطفال من قبل الأب، وكذلك الأخبار السيئة عن محيط الاستهلاك من قبل الأم.

تبسيط المحلية

فى النص الأنثوى الكلاسيكى "أسرار الأنثى "The Feminine Mystique، ذكرت فريدن (1963) Friedan كيف ازدهرت أيام ما بعد الحرب، أصبح منزل العائلة مكاناً

لمزيج غريب من الحماية والخصوصية التى قد تبلغ درجة مركبة من السرية. حيث وصفت أسلوب حياة العديد من النساء الثريات نسبيا والمتزوجات بالغموض. هذا الغموض كان يتألف من عدد من ممارسات الإخفاء التى تقوم بها أمهات المنازل. كان يجب إخفاء أى دليل على أعمال المنزل عن المعيل الرجل. وأصبحت الممارسات المثمرة للتنظيف والترتيب ورعاية الطفل، من وجهة نظر الرجال، معرفة خاصة، وتحويل الأنشطة البسيطة مثل إعداد الوجبات إلى مفاخر بخفة اليد. بالنسبة إلى فريدن Friedan، وكذلك للمعلقين الأواخر (على سبيل المثال، جرير Greer 1971)، كانت أسرار المنزل مصاحبة لممارسة نفسية داخلية من السرية – كبح النشاط الجنسى الأنثوى. فى منزل رب العائلة فترة ما بعد الحرب، كانت النساء، بقدر ما تعايشن مع الغموض الأنثوى، كان يطلب منهن الظهور بالمظهر الطفولى، الارتباط بأعمال السرية، إخفاء أى آثار لبلوغهن كدليل على عملهن ودليل على رغبتهن الجنسية. وكلما كانت سرية أعمال الاستهلاك ورعاية الطفل والنشاط الجنسى كلما ظهر محيط المنزل بمظهر البراءة والحماية. كان المنزل المثالى، من ناحية كل المظاهر، دون أهمية تذكر. ولهذا، فى وجود سرية العمل داخل منزل العائلة، ومع براءة المنزل، يأتى تبسيط أمور الاستهلاك، للنساء والأطفال.

كانت حدود منزل العائلة ما بعد الحرب والتى أتاحت الخصوصية والحماية للطفولة أبوية فى تأثيرها بشكل واضح. علينا أن نلاحظ مع ذلك أن تلك الحدود لم تكن نتيجة الجور الدائم بشكل تاريخى للمرأة أو الأطفال. كان شكل ممارسة الأبوة فى منزل العائلة معتمداً على استمرارية وضع الرجال كاتصال خاص بين منزل العائلة والعالم المنتج. طالما أن العالم الإنتاجى يخص الرجل، وطالما أن الرجال يمكنهم الاعتماد على توفر الوظائف، يستطيع منزل العائلة أن يظل مكانًا للبراءة وكل ما بداخله هو أمر تافه. جعل المنزل العائلى الخاص والسرى الأطفال أكثر طفولية كما فعل بالمرأة.

اعتمادية الطفولة فى الإطار الاقتصادى

حتى الآن، ذكرت أن منتصف القرن العشرين، كون نوعًا محدداً من الشعور بأن دراسة الأطفال تتم من خلال اهتمامات الكبار، ولفهم الأطفال كاعتماديين بشكل أساسى (يعتمد الأطفال على غيرهم فى الحصول على مستلزمات حياتهم – المترجم). فى النهاية، مثل تلك الظاهرة واسعة الانتشار حيث خططت الأمة للشفاء من الحرب العالمية الثانية، شكل الازدهار الاقتصادى ما بعد الحرب، والتركيز المستمر على الإنتاج الصناعى كأساس اقتصادى للمجتمع، شكل ممارسات الكبار فى تدبير المنزل، وكذلك جعل الأطفال اعتماديين، ومن وجهة نظر ذكورية، جعل رعاية الطفل من الأمور التافهة. يمكن قول أن دراسة الأطفال تأثرت بشكل تقليدى من قبل فكرة المنهج المهيمن للطفولة (جيمس وبراوت James & Prout 1990)، يجب على الفور إدراك كيف انعكست الدراسة التقليدية للأطفال على ظروف حياتهم، وكيف كانت المسافة الحرجة بين الدراسات التقليدية والظروف الفعلية لوجود الأطفال.

كان الشكل الأبوى المحدد تاريخيا والذى ركز على منزل العائلة كموقع للسرية والبراءة كان فى حد ذاته معتمداً على صدارة الإنتاج فى الاقتصاد. وطالما تتوفر إمكانية إدراك أمور الاستهلاك وشئون المنزل كأمور بسيطة، وبالفعل، تؤدى كأمور عادية من قبل مدبرات المنزل، كلما أمكن حماية الأطفال بشكل ناجح وكلما تم اعتبارهم اعتماديين بدون أى اهتمام علمى اجتماعى جوهرى. بالنسبة إلى عدد كبير من الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسات من قبل علماء الاجتماع لرؤيتهم الاستقلالية والعمل الذاتى فقد تم تحديدهم أو ربطهم بمن تمتعوا بالاستقلال الاقتصادى كمنتجين. فى نطاق العقود بين الحرب العالمية الثانية واليوم الحالى، مع ذلك، فإن التوازن بين أهمية الإنتاج والاستهلاك فى المجتمع كان فى تغير. وكما سنرى فى الجزء التالى، هذا التغيير، مع كل تضميناته للتغيرات فى طبيعة منزل العائلة والوضع الاجتماعى للأطفال، كان مساعداً لانتشار التكنولوجيا المحلية، بما فى ذلك التليفزيون.

مجتمع المستهلك

تعد فكرة أن المجتمع الغربى أفضل ما يعرف عنه بأنه مجتمع مستهلك هى فكرة بالية، ولكنها تستحق الدراسة القريبة. من غير المحتمل أن يعنى مجتمع المستهلك مجتمع صنع خصيصًا للمستهلكين. إذن ما الذى تعنيه العبارة؟ لقد رأينا أن الخمسينيات والستينيات كانت بالنسبة للمجتمعات الصناعية الغربية فترة من الازدهار الذى مع مستويات مرتفعة نسبيا للعمل المستقر. ويعنى هذا أن العديد من العائلات المستقرة توفرت لديها الموارد لشراء أو تأجير بضائع المستهلك مثل أجهزة تنظيف الملابس والثلاجات والمكانس الكهربائية وأجهزة التليفزيون. بعض هذه الآلات صممت للحد من العمالة المحلية، لتقديم مقاييس عالية من النظام المنزلى مع المجهود القليل. وقد دعمت أجهزة تنظيف الملابس والثلاجات والمكانس الكهربائية غموض المنزل. كل منها على طريقتها يسرت من إخفاء آثار العمل المنزلى للاستهلاك. وقد استبدلت رغوة المغاسل البخارية بطنين الصندوق الأبيض. كما قام صندوق أبيض آخر بالحد من سرعة وإمكانية فساد الحليب. وتقوم المكانس الكهربائية بتجميع الغبار من الأنسجة الأخرى دون إرسال سحابة من الغبار المتخلف فى الهواء.

مع وجود المزيد من الرفاهية، مع ذلك، زادت هذه الآلات من تنوع البضائع (مواد غذاء وملابس) يمكن تخزينها وحفظها والإبقاء عليها داخل منزل العائلة. وكانت أجهزة تنظيف الملابس والثلاجات والمكانس الكهربائية من القطع الحيوية للتجهيز من أجل توسيع نطاق خيارات الشراء. كما توسع العمل الاستهلاكى للتجميع و الحفاظ على الضروريات إلى صنع القرارات حول ما يتم شراؤه. كان المنزل المليء بالبضائع البيضاء كان معداً ليأخذ دوراً فى استهلاك نطاق أوسع للمنتجات. وكما أوضحت إيسلا (1973) Easlea، كان هذا التوسع فى الاستهلاك فى حد ذاته عاملاً كبيراً ساهم فى ازدهار اقتصاد ما بعد الحرب.

إذن فمجتمع المستهلك هو المجتمع الذى يفتح فيه المنزل العائلى لتخزين والحفاظ على كم كبير متزايد من البضائع، تعمل كموصل أساسى وفعال فى الاقتصاد. فى

مجتمع المستهلك، أصبح الاستهلاك داخل منزل العائلة أمرًا مهمًا. حتى عندما أصبح منزل العائلة أكثر اندماجًا فى السوق – عالم الكبار للإنتاج والاستهلاك – قامت وسائل التكنولوجيا الأساسية التى ساعدت على هذا الاندماج بزيادة نظافة المنزل وفعاليته، جعلته مكانًا نقيا وآمنًا، أكثر براءة بعيدًا عن الآثار المرئية للأخبار السيئة لعالم الكبار الخارجى.

حتى الآن، رأينا أن المعدات المحلية جعلت منزل العائلة يبدو أكثر حماية للأطفال بينما ازدادت درجة ومدى اختراق منزل العائلة من قبل السوق. أى تفاوت يمكن اكتشافه بين صورة العائلة المستقلة، الهانئة، المترفة والاستهلاكية والوظيفة الاقتصادية لمنزل العائلة ليس له وجود فى ظل وجود التليفزيون. كان التلفاز هو الشكل المثالى لترفيه العائلة الحامية. حيث يمكن التمتع به دون ترك المنزل والاستمتاع به ومشاركته استمتاع العائلات الأخرى بوسائل الراحة التى تم توفيرها من المعدات المنزلية. ولكن، سواءً كان من خلال الجهاز المصمم من البرامج الخيالية، أو من خلال الإعلانات، فقد كان التليفزيون يعمل كنافذة السوق، مقدمًا وفرة وتنوع فى المجتمع المستهلك للمستهلكين فى منازلهم. كان التليفزيون تكنولوجيا أتت بالأخبار من العالم الخارجى إلى المنزل، الأخبار التى قام منزل العائلة وانقسام العمل العائلى على تنقيتها لاستهلاك الأطفال. كون المنزل عنصرًا مهمًا للحماية، وأصبح التليفزيون اختراقًا لهذه الحماية. فقد تدخل التلفاز فى نظام سرية المنزل واعتيادية ما هو منزلى. وكان لهذا تضمينات كبيرة للطفولة والوضع الاجتماعى للأطفال؛ لأن ظروف المجتمع المستهلك منحت الفرص للأطفال لعرض استقلالية العقل بالنسبة إلى من يقومون برعايتهم.

وقد أوجز بوستمان Postman (1983:80) آثار التليفزيون على الطفولة كما يلى: "دون خفاء، بالطبع، ليس هناك وجود للطفولة". وتتلخص فكرة بوستمان Postman فى أن التلفاز حطم سرية وخصوصية المنزل، وبالتالى حطم الطفولة. لدفع هذه الفكرة عادل بوستمان Postman بين الطفولة وبراءة الأخبار السيئة للعالم. بالنسبة لرؤية بوستمان Postman فهو يعتبر التليفزيون، "وسيط كشف تام" (١٩٨٣:٨١)، حيث يتيح كل صور عالم الكبار بكل حرية للأطفال. لهذا، يوافق بوستمان Postman على فكرة

استمرارية براءة الطفولة التى استمرت بسبب ممارسات الحماية. كما يبدو أن بوستمان Postmanيقلل من قيمة المدى الذى تطورت إليه الأشكال الجديدة من صحة الوسائط (أوقات النوم والمشاهدة المقيدة والحد الفاصل للمشاهدة فى بريطانيا حتى التاسعة) من قبل مصممى البرامج، معدى البرامج والآباء، كما أنه يقلل من قيمة الدرجة التى يختار بها الأطفال ذاتهم البرامج التى يرغبون فى مشاهدتها. ولكن حتى [illegible] بسبب التليفزيون نهاية الطفولة كما يقترح، عن طريق الإتيان بنافذة تسويقية إلى المنزل وعن طريق الترحيب بكل المشاهدين بصرف النظر عن السن، كمستهلكين، فقد منح التليفزيون قوة للأطفال لم يتمتعوا بها من قبل.

وقد ذكرت أن فى مجتمع المستهلك يعد منزل العائلة معتمداً بشكل أساسى على الاقتصاد. ويعد الأطفال فى المنزل معرضين لأخبار الاختيار وتوفر البضائع، ودائماً ما لعب الأطفال دوراً اقتصاديا كمتلقين لفوائد عمل الكبار، كما يتلقون تأثيرات الأنشطة التى يتم القيام بها لصالحهم من قبل الراعين لهم. دائماً ما يقوم من يتخذون قرارات الشراء بالتفكير الدائم فى الأطفال. ولكن تعرض الأطفال للاختيار والتنوع من خلال وسيط التليفزيون يعنى أن - داخل مجتمع المستهلك - رغبات الأطفال عليها أن تحتل التفكير عند اتخاذ قرارات الشراء. يمنح التعرض إلى الاختيار موقفاً للأطفال ليكون لهم رأىٌ فى الشراء وبالتالى يكون لهم تأثير مهم على الاقتصاد. فى هذا السياق، لم يعد الأطفال من الأمور العادية حيث ساعد هذا المزيج التفاعلى بين التكنولوجيا، ومكان العائلة كموقع للاستهلاك واختيار المستهلك، والمكان المتغير لمنزل العائلة داخل الاقتصاد، على وضع الأسس لآرائنا المعاصرة عن الأطفال وقدرتهم على تحمل الاستقلالية.

إن كان الأمر يبدو منطقياً، أو حتى ضرورياً، لرؤية الأطفال كأفراد بدلاً من أشياء (كفورترب Qvortrup 1994)، فإن هذا جزئى؛ لأنه فى المجتمع المستهلك، يمكن للفرد أن يلعب دوراً فعالاً فى الاقتصاد حتى قبل أن يتم تدريبه بشكل مستقل أو تعليمه للقيام بذلك. يتطلب أن تكون منتجاً فعالاً أو يكون لك مخزون من الخبرة، والمعرفة والمهارة متاحة فقط من خلال عملية طويلة نسبياً من التناسب، مثل التعليم أو التدريب. حتى

تكون مستهلكًا فعالاً يحتاج المرء إلى أن يعبر عن تفضيله، والمهارات الاجتماعية للتأثير على تفضيلات الآخرين. قد تصبح تلك التفضيلات أكثر استقرارًا ومميزة على مدار الوقت، ولكن يمكن صياغتها، وإعلانها وتأثيرها على الآخرين منذ سن مبكرة كما سيعرف العديد من الآباء.

باختصار ، ذكرت أن تطور مجتمع المستهلك - فى حد ذاته يرتبط بتطور التكنولوجيا المنزلية - قد كون مجالاً من التفاعلات وصنع القرار يستطيع الأطفال من خلاله أن يكون لهم رأىٌ من خلاله بجانب الكبار، بصرف النظر عن إدراكهم أو مستويات انتسابهم لأى مقدرة. يتضمن مجتمع المستهلك عدم تمييز جزئى لحالتى الطفولة والكبر.

هذا لا يعنى أن حماية الأطفال من قبل تنظيمات الكبار قد وصل إلى نهايته. فى النهاية، ما زالت توجد المدارس وأقسام الخدمات الاجتماعية، ومازالوا يطلبون من أفرادهم العمل لصالح الأطفال فى كل ما يخصهم. ظهرت فكرة استقلالية الأطفال داخل الاقتصاد المختلط للنضج وعدم النضج. من خلال السنوات الوسطى للقرن العشرين، أصبحت التباينات المؤقتة المعتمدة على موقف الأطفال ككائنات مستقلة - حيث يبدو الأطفال أكثر استقلالية كلما تقدموا فى السن - تتحسن بازدياد من قبل التباينات المكانية بين المستويات الاجتماعية المختلفة، مثل المنزل والمدرسة، حيث يجد الأطفال ذاتهم.

غير اختلاف دور منزل العائلة فى الاقتصاد من موقف الأطفال فى عالم الكبار، مساعدًا على تمكن رؤية تلاميذ الطفولة اليوم من الأطفال كأفراد يعتمدون على أنفسهم. ولكن وجود الاقتصاد المختلط للنضج وعدم النضج فى حياة الأطفال يضمن أيضًا إمكانية مواجهة استقلالية الأطفال من قبل باحثى المنهج الجديد فى بعض الأحيان كشىء يحتاج إلى دراسته والصراع من أجله. تتيح لنا السياقات الخاصة التفكير فى الأطفال كمستقلين، ولكن تنوع السياقات حيث يجد الأطفال أنفسهم تساعد على الحفاظ على اختلاف درجات وأنواع الاستقلالية.

الامتدادات والتبعية

فى الجزء السابق، قمنا برسم مسار من خلال تغير ظروف السياسة التكنولوجية، الاقتصادية والاجتماعية والتى أثرت على المصداقية النسبية للمفاهيم الأساسية المتاحة لمجتمع البحث. كما خططنا لمحاولات حماية الأطفال من خلال أساليب بحث الطفولة التى افترضت أن يكون الأطفال اعتماديين بشكل أساسى على الكبار. كما اقترحنا أن الحماية أحدثت نوعًا معينًا من منازل العائلة والذى - فى ازدياد الاستهلاكية - أصبح موصلاً هامًا فى اقتصاديات الغرب. داخل المنزل العائلى، استطاع الأطفال الحصول على استقلالية الصوت، طالما أنهم مستهلكون، حيث لهم تأثيرات محددة على عالم الكبار. باختصار رأينا كيف تبع تغيير صورة الطفولة انتشار تكنولوجيا خاصة وردود فعل اجتماعية لهم.

خلال الدراسة حتى الآن، حاولت أن أوضح أنه إن كان الأمر يبدو الآن منطقيا وممكنًا لرؤية الأطفال مستقلين، فهذا التغير فى الرؤية يعتمد فى الأساس على تبعية عدة عوامل اجتماعية. وسيظل أحد البنود فى جدول الأعمال الذى أوضحته فى مقدمة هذا الجزء بارزًا. ولكن ما زال على أن أشير إلى كيف يعد إدراك التكنولوجيا بشكل عام ذا تأثير على منهجنا فى دراسة الطفولة والتبعية والاستقلال. والآن سأناقش كيف يمكن أن تضيف رؤية حياة الأطفال من خلال مفهوم الامتداد مكملاً ذا قيمة لاستراتيجيات البحث الدائر حتى الآن فى المنهج الجديد.

يعمل المنهج الجديد نحو الارتقاء برؤية قدرة الأطفال على الاستقلالية. والأمل فى قيادة هذا الارتقاء فى الفكرة إلى توسع مجالات الحياة حيث يتم قبول الأطفال واحترامهم كأفراد من الناس. بناءً على اهتمامى بتغير ظروف الأطفال، فأنا أقترح أنه إن كانت رؤية الأطفال كاستقلاليين من خلال أن يكون لهم تأثير صالح على السياسة والممارسة، فيجب أن يصاحبه وعى مفصل للظروف الاجتماعية التى تركز على حالات تبعية الطفولة واستقلاليتها. لهذا سأقول إن مفهوم الامتداد (ماكلوهان و ستراذرن McLuhan 1987P Strathern 1992) قد يكون مساعداً فى فهم الظروف الموجهة إلى حالات محددة من تبعية الطفولة واستقلالها.

التراجع إلى الحاضر؟

بالنظر إلى الوقت الحاضر، يبدو تغيير صورة الطفولة كعودة درامية من التبعية إلى الاستقلالية. كما تدعو إلى رؤية التغيرات ذات الوسيط التكنولوجى فى فرص الأطفال من أجل المشاركة الاجتماعية والاقتصادية كتغيرات ثورية. استخدم بوستمان Postman (1983) بالتأكيد هذه الفكرة، مع رؤية التليفزيون كمحرك لتدمير الطفولة. وقد شجب بوستمان Postman بشكل واضح نتائج ما يبدو بالنسبة له ثورة تقودها التكنولوجيا فى العلاقات بين الأجيال. على الرغم من أن المنهج الجديد يعبر عن قيم تختلف عن بوستمان Postman، تميل إلى الاحتفال - بدلاً من رثاء - بتغير العلاقات بين البالغين والأطفال، إلى حد معين يشارك نمطه الثورى للتغير الاجتماعى. كان أول تعبير للمنهج الجديد فى النهاية فى شكل بيان عام لأبحاث الطفولة (جيمس و براوت James & Prout 1990).

بشكل دقيق، يمكن التأثير على أعمال البحث من قبل الالتزامات الضمنية للأنماط الأساسية للتغير الاجتماعى. إن كان التجديد ثوريًا، إذن فهو تغير من تنظيم اجتماعى إلى آخر مختلف تمامًا. ويحد هذا من مدى المقارنات التاريخية التى يمكن القيام بها بين التنظيمات الاجتماعية المتتابعة. هذا بسبب أن رؤية التغير فى إطار ما قبل وما بعد يزيد من التناقض بين التنظيمات الاجتماعية المتعاقبة ولكن يحد من الاهتمام الذى نمنحه للتشابهات والتداخلات بينها.

يمكن أن تقلل القدرة البسيطة على صنع المقارنات التاريخية، جدليا، من قدرتنا على رؤية أبحاثنا الخاصة فى إطار تاريخى. وحيث أن التاريخ مقسم إلى ما بعد وما قبل، والاختلاف بين حالات هذه القضايا مؤكد على تأثيره البيانى، أصبحت إمكانات المناقشة محصورة فى الحاضر ومقيدة من قبل التناقض بين مجموعة القيم المختلفة السائدة اليوم. إن الجدل حول ما يجب أن تكونه الطفولة وكيف يجب وصف الأطفال يمكن أن يمنع إدراكنا ما يجب أن تكونه الطفولة - أكثر أو أقل تبعية أو استقلالية. كذلك، كلما قل الاهتمام بفهم التغير على مدار الوقت، كلما قلت الدروس المستفادة

لقيادة التغير العملى فى الوقت الحاضر... لهذا، التأكيد المفرط فى الارتقاء بعدد محدد من القيم المتعلقة بالطفولة فى إمكانه أن يؤكد على الانهزامية. إذن ما الذى يمكن أن يساعد فى احتكار التراجع التخريبى فى الحاضر (إلايس Elias 1987) من جهة المنهج الجديد لدراسات الطفولة؟ ما الذى يمكن أن يساعد فى استمرار قدرة دراسات الطفولة على الاضطلاع بالتغيير العملى؟

من جهة بوستمان Postman (1983)، لم يعد هناك احترام لتبعية الأطفال الأساسية. فالتكنولوجيا تمنع الطبيعة والعلاج يدمر الطفولة، إنه التنظيم الذى تأسس على مدار عدة سنوات لتأمين ومشاركة الصغار. بالنسبة إلى بوستمان Postman يبدو هذا وكأن له تأثيرا مضرًا على المجتمع. فى إطار المنهج الجديد، كان يتم تجاهل القدرة الأساسية للأطفال على التصرف باستقلالية أو قمعها بشكل نظامى من قبل تأثير منهج آخر مهيمن. والآن تتحدى أفكار الحرية والمساواة بين الأجيال، على وجه الأخص الحرية والمساواة فى الحديث وجود المؤسسات الحالية التى بنيت على أساس المنهج المهيمن للطفولة. تغيير صورة الطفولة أصبح أمرًا قريبًا من الحرية.

أقترح أن فى كلاً من تلك الاعتبارات، فإن العوامل الموضوعة فى الاعتبار والخاصة بتبعية الأطفال تختلف فى نوعها عن تلك الاعتبارات المستخدمة فى استقلالية الأطفال. إذا تم فهم ظروف الصغار فى كلا الحالتين لإبرازها عن طريق الموازنة بين نوعين أساسيين فقط من القوة الاجتماعية، لن يكون هناك أى تعجب تجاه بقاء تأثير النمط الثورى للتغيير. وأفترض إذن - بجدلى هذا - أن دراسات الطفولة تحتاج إلى وسائل تأخذ فى حسابها الحالات الملحوظة لتبعية الأطفال واستقلاليتهم من نفس المنطلق. وهذا يقودنا إلى مفهوم الامتداد.

ما هو الامتداد؟

> فى مثل ثقافتنا، حيث التعود الطويل على شطر وتقسيم كل الأشياء كوسيلة للسيطرة، وفى بعض الأحيان قد يكون الأمر

صدمة عند تذكر ذلك. وبالنسبة للحقيقة العملية والتطبيقية، فإن الوسيط يصبح هو الرسالة، أى أننا ببساطة يمكن أن نقول إن أية نتائج شخصية أو اجتماعية للوسيط - أى لأى امتداد لأنفسنا، هو نتيجة للمقياس الجديد الذى يتم استخدامه لتقييم علاقتنا بكل امتداد لأنفسنا، أو بأى تكنولوجيا جديدة.

(ماكلوهان McLuhan 1987:7)

نشر كتاب ماكلوهان McLuhan، فهم الوسائط Understanding Media، فى عام ١٩٦٤، ويعد من الأعمال الأولى الخاصة بدراسات الوسائط، وهو من الأعمال التى يجب على طلاب الصحافة أو إعداد برامج التليفزيون قراءتها. بجانب الأجزاء المتعلقة بالصحافة أو التلفاز، يتضمن هذا الكتاب عملاً عن الحديث والملابس والإيواء والأسلحة، وهى أشياء ليس من الطبيعى إدراكها كنوع من الوسائط. عندما استخدم ماكلوهان McLuhan المصطلح "وسائط"، فقد عنى بذلك أى شىء يتوسط بين الأفراد، بين الأفراد والآلات أو بين الأفراد والعالم الطبيعى. فى الأساس، اهتم ماكلوهان McLuhan بأنماط العلاقات: كيف تغير علاقات التوسط نمط ما هو متاح لنا القيام به. عندما يخبرنا ماكلوهان McLuhan أن الوسيط هو الرسالة، فهو يحاول أن نعيد تركيزنا بعيداً عن قضايا ما تنقله الوسائط، وتجاه قضايا كيفية تغير الوسائط العديدة المتاحة من مدى وشخصية ما يمكن القيام به. على سبيل المثال، عندما درس ماكلوهان McLuhan نشر الصحف، فهو أقل اهتمامًا بمحتوى القصص الخاصة التى تقوم الجريدة بنشرها من التأثيرات التى تصنعها صناعة الأخبار على شكل السياسات. على سبيل المثال، فى وصف لما يمكن أن ندعوه بالإصلاح الدورى كتب فى هذا: "إن التتابعات الفورية للمعلومات المتحركة إلكترونيا هى التى جعلت من دراسة الفن هدفًا فى وضع وإدارة الأخبار" (ماكلوهان McLuhan 1987:203). إن التقلب الكبير فى قصص الأخبار، الذى سببه تكنولوجيا الاتصالات الحديثة، قد مكن وألزم السياسيين من التعامل مع صور العامة من خلال الإقناع.

وكما لاحظنا، يعد مفهوم ماكلوهان McLuhan عن الوسائط ممتداً لأبعد مما هو مطبوع أو منشور ليتضمن أى شىء يربط بين الفرد وأى شىء آخر، يخبرنا ماكلوهان McLuhan أنه علينا التفكير فى الوسائل التكنولوجية (وأى امتداد آخر لنا) فى نطاق علاقات الوسائط. لهذا، يعد الحديث - يربط بين فرد وآخر - موازيًا للملابس - تربط بين الفرد والعناصر - وموازيًا للطرق - تربط بين الفرد والأماكن الجغرافية. فى كل حالة، يناقش ماكلوهان McLuhan تأثير الوسائط، أو نمط الامتداد، على ما يمكن أن يقوم به الأفراد. بتركيز البحث على أنماط وسائل الامتداد عن طريق استكشاف كيف تتصل الأشياء ببعضها، كيف يمكن فصلها أو جمعها وكيف للتغيرات فى تلك العلاقات أن تحول ما يجب أن يكون فرداً اجتماعيا. هذا الشعور بالألفة بين الأفراد والامتدادات يمكن عرضها بشكل أفضل من خلال بعض التعبيرات المجازية التى استخدمها ماكلوهان McLuhan. فالملابس هى امتداد الجلد (ماكلوهان McLuhan 1987:119)؛ الإيواء هو امتداد آلية التحكم فى حرارة الجسد (١٢٣:١٩٨٧). لا يبدو أنه يكتب بشكل استعارى. إذا ما حولنا رؤية ماكلوهان McLuhan لأهمية أنماط الامتدادات إلى مسألة التبعية والاستقلال، سنتساءل إلى أى مدى يمكن صنع الأمثلة حول الأعمال الاستقلالية بشكل واضح، أو حتى تكوينها من خلال اعتمادنا على الامتدادات.

بشكل أكثر حداثة، ظهر اهتمام آخر بالعلاقة والوسائط وسط مجموعة من طلبة العلوم والتكنولوجيا (سيريز و لاتور1993 Serres & Latour 1995; Latour) والثقافة المادية. استخدمت عالمة الإنسانيات الاجتماعية ستراذرن (1992) Strathern، على سبيل المثال مفهوم الامتداد والذى يقارن مفهوم ماكلوهان McLuhan. وقادها تركيز ماكلوهان McLuhan على التكنولوجيا الحديثة، والإثارة الواضحة بشأنها، إلى تصور الامتدادات وكأنها ميزة اختيارية للوجود البشرى. ذهبت ستراذرن Strathern بالجدل إلى أبعد من ذلك حيث افترضت أن الأفراد دائمًا ما يعيشون فى ومن خلال الامتدادات، وأن الامتدادات تعد خاصية دنيوية وكلية الوجود لحياة البشر. فى مناقشة لوصف ثقافة مجتمعات مرتفعات بابو فى غينيا الجديدة فقد لاحظت أن: "تبدو الأشجار

والمزامير للعين الغربية كأشياء منفصلة جوهريا عن الأفراد". وأضافت أنه داخل مجتمع المرتفعات:

> **ليس الأمر مجرد أنها امتدادات مكملة للعلاقات التي يصنعها الفرد، والأدوات من هذا المنطلق فقط، ولكن يدرك الجسم المادى قدرته على تكوين العلاقات كما تستطيع الأدوات. تبدو العلاقات (الأدوات) جوهرية للجسد. فهي خصائصه.**

(ستراذرن Strathern 1992:76)

مثل ماكلوهان McLuhan، تشعر ستراذرن Strathern بالحساسية تجاه مدى تعود الثقافة الغربية على شطر وتقسيم الأشياء (ماكلوهان McLuhan 1987:7). مثل ماكلوهان McLuhan، وضد هذه النزعة للتفكير الغربي، فهي تفكر في قوة البشر وصفاتهم كتكوين ينشأ داخل ومن خلال علاقات الامتدادات. ولكن ستراذرن Strathern أوضحت الفكرة بشكل أكثر من ماكلوهان McLuhan أن الامتداد هو أمر دنيوى وكلى الوجود.

والآن بما أننا أوضحنا فكرتنا الخاصة بالامتداد يمكننا أن نتساءل كيف يمكنه أن يساعدنا في الوصول إلى مسألة تبعية أو استقلال الأطفال. والجزء التالي يتناول اهتمامنا الأول بضرورة استقلال الأطفال من شرنقة حماية الكبار، مركزًا على أنماط الامتداد التي كان لها دور في حياة الأطفال في التنظيمات الاجتماعية المختلفة. يجب أن يوضح هذا كيفية استخدام الامتداد لوصف حالات تبعية واستقلالية الأطفال من نفس المنطلق.

الطفولة وأنماط الامتدادات

لقد رأينا مرونة مفهوم الامتداد. فهو وسيلة للتحدث عن العلاقات بشكل عام، والتي أثبتت فائدتها في الماضي في مناقشة وسائل التكنولوجيا. في سبيل أهدافنا

الحالية التى تسمح بعمل المقارنات بين الطفولة التاريخية والمعاصرة، فإن مرونة المفهوم هو ميزته الجوهرية. فإذا قيدنا أنفسنا إلى نظرة الامتداد الوسائطية (ستراذرن Strathern 1992:76)، فسنأخذ فى حسابنا فقط تلك الأشياء التى تعتبر تكنولوجية وسط الامتدادات. يمكن أن تعتبر الحاسبات الشخصية المانحة للأفراد إمكانية استخدام مصادر المعلومات المعتمدة على شبكة الإنترنت نموذجية لنمط الامتداد، ويكون اعتبارنا لامتدادات الطفولة محدودا بالأحداث المعاصرة. وقد نخاطر عندها بإنتاج حوار لما قبل وما بعد يحد من قدرتنا على عمل المقارنات بين التنظيمات الاجتماعية. لذلك فلنستخدم الآن مرونة فكرة الامتداد لتوضيح شكل الطفل الاعتمادى فى سنوات ما بعد الحرب.

لقد لاحظنا كيف – من خلال تشكيل وقوة دولة الصلاح العام فى سنوات ما بعد الحرب – أصبح الأطفال محاطين من قبل الطبقات المركزية للكبار. قام العديد من هؤلاء الكبار بتحمل المسئولية تجاه الأطفال عن طريق العمل لما اعتبر فى مصلحة الأطفال. وقد وصفنا هذا التوزيع الاجتماعى للعمل، المسئولية والتبعية كحماية. وتفترض استعارة الحماية أن الأطفال الذين يجدون أنفسهم فى حماية هم فى منأى تام عن عالم الكبار. ولكن دعنا نعيد دراسة هذا التنظيم الاجتماعى من خلال فكرتنا عن الامتداد.

فى سياق الامتداد، تتكون الحماية من مدى من العلاقات بين الأطفال وعالم الكبار. تعد هذه العلاقات هى أساس العلاقات الوسطية حيث تعد الامتدادات الأساسية للأطفال الأفراد الكبار – الآباء ومتخصصى الرعاية بالأطفال ومسئولى الدولة. بالعمل من أجل مصلحة الأطفال، بالتوسط بين عالم الكبار المنتج والمستهلك، مثل هذا النوع من امتدادات الأطفال يربطهم بعالم الكبار وفى نفس الوقت يبعدهم عن هذا العالم. وكما ناقشت أعلاه، فالآباء، كامتدادات بشرية للأطفال يوصلون المال والبضائع للأطفال ويكافحون للحد من درجة توصيل أية معلومات عن عالم الكبار لهم. من خلال هذا النمط من الامتدادات أصبح من المناسب رؤية الطفولة كحالة من التبعية. طالما أن مجال الإنتاج أكثر أهمية من مجال الاستهلاك، هذا النمط من الامتدادات

المتعلقة بالأطفال كان من الممكن الدفاع عنه بشكل عملى. لقد كان الأمر واضحًا بالنسبة للامتداد المتخصص للطفولة، حيث يتم تنفيذه من قبل متخصصى رعاية الأطفال ومسئولى الدولة، حيث يتم توجيههم لإعداد الأطفال لمستقبلهم كمشاركين منتجين فى الاقتصاد.

هذه الظروف، مع نمط الأطفال الامتدادى، أكدت على الهيمنة المؤقتة للمنهج المهيمن لأبحاث الطفولة والذى اعتبر الأطفال بشكل ثابت كأنوات (كفورترب Qvortrup 1994). مع التسليم بأن بعض أنماط الامتداد كانت ذات مكانة راسخة، فقد كان برنامج دراسة الطفولة واضحًا - وجب معرفة حالة الطفولة من أجل بناء التنمية الصحية والاشتراكية المناسبة للأطفال. كانت المعرفة الاجتماعية للأطفال موجهة إلى ما يمكن أن يكونه كل طفل يومًا ما.

مع نهضة المجتمع المستهلك، مع ذلك، ظهرت أنماط جديدة من الامتدادات، مثل التليفزيون والمصادر الدعائية الأخرى. إذا شارك الأطفال اليوم بشكل فعال فى الاقتصاد كمستهلكين فإن هذا جزئىٌ من خلال وجود أنماط الامتدادات والتى تعد بديلة للأفراد الكبار. ترتكز أنماط امتدادات الأطفال المعاصرة المشتركة فى الوجود على الاقتصاد المختلط اليوم لاعتماد وتبعية الأطفال. لقد جعل هذا الأمر البرنامج الحالى لدراسة الطفولة أكثر صعوبة لصياغته. ما من تعريف، أو نظرية أو مجموعة من الافتراضات الأساسية المحددة تتعلق بالأطفال ويمكن أن توحد بين الباحثين الأكاديميين ومانحى الرعاية وصناع السياسة والمتخصصين. فى هذا السياق يأتى الغموض والازدواجية فيما يتعلق بالطبيعة الأساسية للطفولة، كما وصف جينكس Jenks (1982) كمشكلة قديمة، تأتى لتظهر كاهتمام مباشر لمتخصصى صلاح الطفل وصناع السياسة. أرغب فى اقتراح أن مفهوم الامتداد، كما تم تطبيقه على دراسة الطفولة، لا يتيح لنا فقط عمل المقارنات التاريخية التى قد تلقى الظلال على الأقطاب المتباعدة لجدل الشىء/الفرد، ولكن يمكنها أيضًا أن تعرض مفتاحًا لدراسة توزيع الاستقلال والتبعية والذى ينشأ من العلاقات المعاصرة بين الأطفال ومانحى الرعاية، والمتخصصين وصناع السياسة الذين يحيطون بهم.

بايجاز، أقترح أن يعرف الطفل من خلال استقلاليته وتبعيته بشكل أساسى من قبل أنماط التمديدات المتاحة للأطفال. تعد مناقشة قدرة الأطفال بشكل عام من عدمه على الاستمرار فى الاستقلالية أن نخطئ فى طبيعة الطفولة من أجل شىء مفتوح للتسوية من المنظور النظرى العام. أرغب فى التأكيد على أن هذه هى القضية بصرف النظر عن أيًا كانت صور الأطفال المفضلة، مستقلين أم اعتماديين، أشياءً أم أفراداً. هذا لا يعنى أن الدراسات العامة المتعلقة بتمكن الأطفال من تحمل الاستقلال النسبى غير ذات علاقة، أو ألا يكون لديهم أى تأثير على ظروف المستقبل لحياة الأطفال. ولكن أرغب فى افتراض أن التأكيد المفرط على الأمور الإدراكية أو الفكرية أو محاولات تعريف الطفولة للمرة الأخيرة يمكنه أن يقودنا إلى نسيان الظروف العملية التى تحد من نشاط الأطفال الاجتماعى، دراسة هؤلاء الذين ساعدوا أداء الأطفال على الاستقلالية وتطور التوصيات للسياسات والممارسات التى تهتم بعقول الأطفال.

مستقبل امتدادات الطفولة

بالطبع لا يعد التليفزيون نهاية القصة. فمنذ بداية التسعينيات، مع زيادة عدد المنازل، تم تحسين دور الهاتف كأداة منزلية للاتصال عن طريق الحاسبات الشخصية. بالإضافة إلى إضافة برنامج لألعاب الحاسب، تتيح الحاسبات المنزلية المجهزة بالمودم للمستخدمين الاتصال من خلال البريد الإلكترونى ودخول شبكة الإنترنت العالمية. بزيادة هذا النطاق فقد أتيح للأطفال المشاركة فيما أيقظ مخاوف الكبار التقليدية من تعرض الأطفال للاتصالات غير المناسبة للسن. ومع ذلك، ناقش البعض بأن بعض المجموعات الاجتماعية من كل الأنواع تستفيد من تطور مجتمع الاتصالات العامة (فاتيمو Vattimo 1992). وتتذكر الدراسة أنه كلما كان الأمر يسيراً على الأفراد للتواصل، كلما كان من اليسير أن يتمتعوا بدور خاص، أن يتحدثوا بشأن ما يصلح لهم. بناءً على هذه الرؤية، تعد وسائل الاتصال التكنولوجية الحديثة ديمقراطية، تمنح الصوت الاستقلالى لمن حرم حق التصويت. مع التسليم بالتواطؤ السابق بين سرية

المنزل وطفولة الأطفال، يبدو بالفعل أن الاتصالات العامة تتيح دروب جديدة لاستقلالية الأطفال.

يشكل كاستلس Castells (1971) اتصالاً قويا بين تطور تكنولوجيا الاتصالات الحديثة فى القرن العشرين ونشأة سياسات الهوية – الدعم الذاتى للمجموعات المهمشة الملتفة حول قصص الجور العام – والتى تعد من المميزات المهمة لظروف منح حق الاقتراع فى حكومات أواخر القرن العشرين. فى مجتمعاتنا عالية التوسط وذات التركيز الوسائطى، فقد اعتدنا على مساواة قدرة الأفراد على التحدث وتمثيل ذاتهم، دون توسط الآخرين مع حرياتهم. فمن المثير تصور ما تعرضه شبكة الإنترنت من تربة خصبة لنمو الدعم الذاتى للأطفال، والتنظيم الجماعى والتحرير المتتالى.

عند هذه النقطة، علينا أن نتذكر أنه بصرف النظر عن ثورة الاتصالات المعتمدة على الحاسب، فهى تدخل حياة الأطفال كمجرد ناحية من نواحى الاقتصاد المختلط لامتدادات الأطفال. كما أن فكرة تحدث الأطفال عن أنفسهم دون توسط من الأفراد الكبار يمكن أن يقدم نموذجًا جيدًا عن تحرير الأطفال من خلال التكنولوجيا المعاصرة. ومع ذلك، من خلال تعاملهم مع الأجهزة الحكومية مثل أجهزة القانون، والخدمات الاجتماعية والتعليمية، قد يستمر الأطفال، مثل الكبار، فى احتياج التوسط من قبل المختصين البالغين. وسيستمر الوسطاء البالغون فى التوسط والتحدث عن الأطفال وللأطفال (لى Lee 1994). إن قدرتنا على الوصول إلى مستوى متطلبات إعلان الأمم المتحدة من قدرة الأطفال المشاركة فى صنع القرار فيما يخص حياتهم الخاصة (المقال ١٢ من إعلان حقوق الطفل، أنظر جونسكير Goonsekere 1998)، يبدو أنه سيظل للعديد من الأطفال معتمداً على الأسلوب الدقيق الذى يتبعه الوسطاء البالغون للأطفال كامتداد لهم. وحتى يكون النقد بناءً تجاه وجود العلاقات الداخلية بين الأجيال فى محيط السلطة والمسئولية والحلول المبتكرة لمشاكل تمثيل الأطفال لذاتهم، يجب أن نتأكد ألا نساوى بين كل حالات توسط الكبار للأطفال مع سرقة أصواتهم.

الخاتمة

فى هذا الجزء، ناقشت قيام التكنولوجيا بدور مهم فى إنتاج استقلالية الأطفال. فقد تغير الوضع الاجتماعى للأطفال داخل العائلات حيث أصبح منزل العائلة موصلاً هامًا للاقتصاد. وحيث ازداد محيط الاستهلاك بشكل مهم ومرئى، فقد اكتسب الأطفال استقلالية العقل كمستهلكين. فى أوقات مختلفة، لعبت التكنولوجيا المختلفة دورًا فى تقوية أو تضعيف السرية المختلطة داخل المنزل المتميز بالحماية والخصوصية. أما اليوم يحتاج التغير الكبير فى المناهج الاجتماعية العلمية للطفولة الرؤية بمنظور تكنولوجى، واجتماعى وعلمى.

بجانب هذا، ومع ذلك، فقد قدمت اقتراحًا حول كيفية دراسة الطفولة والتكنولوجيا. لا يجب أن ينظر للتكنولوجيا كنوع خاص من التأثير على حياة الأطفال، مختلفة فى نوع التأثير عن مانحى الرعاية من الكبار، وعن المتخصصين، أو الأطفال الآخرين. لقد استطاعت الأدوات التكنولوجية لعب دور غير من مفهومنا للطفولة؛ لأنها كانت امتدادات للأطفال، والتى وقفت بجانب الامتدادات الأخرى للأطفال من فردية أو مؤسساتية – فى بعض الأحيان بشكل ملائم، أو متوتر – لتأتى بالتغير غير المتوقع والدقيق لفرص الأطفال للتصرف من خلال عمليات عادية تمامًا.

على العموم، فقد حذرت من استعارة الثورة كوصف للتغير فى استقلالية الأطفال وكمصدر لطريقة التغير فى هذه الاستقلالية. وإذا، كما ذكرت، أصبح للأطفال ما يرغبون من خلال أنماط وأساليب الامتدادات والتوسط المتاح لهم، فلن يستطع أى من المعتقد السياسى تجاه استقلاليتهم أو القرار النظرى لشخصيتهم كأفراد أو أشياء من استيعاب الظروف المتنوعة الخاصة والتى من الممكن أن تمثلهم كمشركين اجتماعيين مستقلين أو كمتحدثين مستقلين. كما تعد الخلافات السياسية والنظرية حول طبيعة الطفولة والأطفال بشكل عام والأوضاع القطبية التى أدت إليهما تحيط بالعالم كالملابس الفضفاضة. قد يكون هذا جزئيا بسبب الاقتصاد المختلط لامتدادات الأطفال والذى يمثله المؤسسات التجارية والحكومية، والذى يضع الحدود لأى عرض عام بشكل زائد لتعريف

أو تنظيم الطفولة داخل اعتقاد ثابت. ولكن هذا أيضًا بسبب - كما حاولت إيضاحه من خلال الأمثلة التكنولوجية - التغير فى الطفولة من التبعية إلى الاستقلالية الناشئة من الممارسات العادية، والتغيرات ذات النتائج غير المتوقعة. أتمنى أن تعتبر فكرة أنماط الامتدادات ذات قيمة كمفهوم يستشعر فى كشف وتطور وسائل امتداد الأطفال والتى تسعى إلى طفولة أفضل.

ملاحظات:

١ - طورت دراسة بدرسون Pedersen (1993) المقارنة للسياسة الاجتماعية البريطانية والفرنسية من عام ١٩١٤-١٩٤٥ من فكرة دولة الصلاح العام الأبوى للتعبير على التركيز المتزايد من خلال بدايات القرن العشرين حول منزل العائلة كعنصر البلاد. لم تكن السياسات الاجتماعية حول حماية الأطفال مقتصرة على المملكة المتحدة.

٢ - قدم فينش وسمرفيلد Finch & Summerfield (1999) اهتمامًا مفيدًا عن العلاقة بين مناظرات السياسة الاجتماعية، والانقسام الداخلى العائلى للعمل والسوق المتسع للعمل. ولاحظ كلاً منهما - لأهمية خاصة هنا - أن هناك درجة من تشجيع النساء المتزوجات، حتى الأمهات، للمشاركة فى سوق العمل. وكان ينظر إلى العمل بجزء من الوقت على أنه الأنسب للمشاركة، موازنة للاحتياج إلى سد الثغرات فى القوة العاملة مع الاحتياج إلى عدم إزعاج مكانة الرجل كمعيل أولي.

المراجع

* Castells, M., (1997) 'The Power of Identity', Oxford: Blackwell.

* Easlea, B. (1973) Liberation and the Aims of Science: An Essay on Obstacles to the Building of a Beautiful World, London: Chatto and Windus.

* Elias, N. (1987) 'The retreat of the sociologist into the present', Theory Culture and Society 4: 223-247.

* Finch, J. and Summerfield, P. (1999) 'Social reconstruction and the emergence of companionate marriage', 1945-1959, in G. Allen (ed.) The Sociology of the Family: A Reader, Oxford: Blackwell.

* Friedan, B. (1963) 'The Feminine Mystique, London: Gollancz.

* Goonesekere, S. (1998) Children, Law and Justice: A South Asian Perspective New Delhi: Sage.

* Greer, G. (1971) The Female Eunuch, London: Paladin.

* James, A. and Prout, A. (eds) (1990) Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, London: Falmer Press.

* Jenks, C. (ed.) (1982) 'The Sociology of Childhood: Essential Readings, London: Batsford Academic and Educational.

* Latour, B. (1993) We have never been modern, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

* Lee N. M. (1994) 'Child Protection Investigations: Discourse analysis and the management of incommensurability', Journal of Community and Applied Social Psychology 4: 275-86.

* Lee N. M. (1998) 'Towards an Immature Sociology', The Sociological Review 46: 458-482.

* McLuhan, M. (1987) Understanding Media, Massachusetts: MIT Press.

* Miller, S. (1999) 'The development of social policy', in J., Baldock, N. Manning, S. Miller and S. Vickerstaff (eds) Social Policy, Oxford: Oxford University Press.

* Parsons, T. (1951) The Social System, London, Routledge and Kegan Paul.

* Pedersen, S. (1993) Family Dependence and The Origins of the Welfare State: Britain and France 1914-1945, Cambridge: Cambridge University Press.

* Piaget, J. (1929) The Child's Conception of the World, London, Routledge and Kegan Paul.

* Pickvance, C. (1999) 'Housing and housing Policy' in J., Baldock, N. Manning, S. Miller and S. Vickerstaff (eds) Social Policy, Oxford: Oxford University Press.

* Postman, N. (1983) The Disappearance of Childhood, London: W. H. Allen.

* Qvortrup, J. (1994) Childhood matters: An Introduction', in J. Qvortrup, M. Bardy G. Sgritta and H. Wintersberger (eds) Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics, Aldershot: Avebury.

* Serres, M. and Latour, B. (1995) Conversations on Science, Culture and Time, Ann Arbour: Michigan University Press.

* Strathern, M., (1992) 'Partial Connections', Maryland: Roman and Littlefield.

* Vattimo, G. (1992) The Transparent Society, Cambridge Polity.

(١٠)

الأخلاق والطفولة التكنولوجية

David Oswell

مقدمة

بالنسبة للبعض، يعد الانفصال عن إطار الطفولة أمرًا يسهل معالجته. فهو لا يمثل أكثر من الانتقال السلس إلى البلوغ. أما للآخرين فهو يمثل هوة بالغة؛ وليس مجرد انفصال، ولكن جرحًا بالغا: جرحًا لا يبرأ. بالنسبة لهؤلاء ، فالبلوغ هو شكل من أشكال المنفى. حيث يتم حرماننا من المنزل، نظامنا الاجتماعى. فهو يعد حالة غير سعيدة من الوعى. وعدم سعادتنا ليس بسبب حرماننا من العودة إلى الطفولة، ولكن لأنه فى مفهومنا لا يمكن أبدًا أن نعود إلى مثل هذه الأرض. فليست هناك الأسرة المعلقة بين شجرتين، مجرد أماكن مؤقتة للراحة؛ منازل جيدة بما يكفى؛ أماكن يستقر بها الكبار مؤقتًا. إنجاز مثل هذا النوع من الاستقرار لا يمكن اعتباره كقصة من القصص البطولية أو الملاحم الخاصة بنظرية التأسيس الاجتماعى، ولا يمكن سردها من ضمن النظرية المضادة للتأسيس. هذه الحكايات من الاستقرار المؤقت أكثر اعتيادية وأكثر واقعية .

بجانب هذه القصة عن العلاقة بين البلوغ والطفولة، هناك قصة أخرى. من خلال ظروف الحداثة، لم يسمح للطفولة أبدًا أن تظهر براعتها، كما لم تستطع الطفولة الانغلاق؛ فدائمًا ما صاحبت التكنولوجيا، فقد مكنت التكنولوجيا من رؤية الطفولة

كمشكلة. نتيجة لهذا، مثل السفن الخرقة، ترشح التكنولوجيا والطفولة على بعضهما البعض. وأشير لهذا بمصطلح الطفولة التكنولوجية: فالعلاقة الداخلية بين التكنولوجيا والطفولة و التنظيم المتبادل للتكنولوجيا والطفولة . على وجه الأخص، تكشف الحداثة عن الطفولة من خلال بوصلة وسائل التكنولوجيا الثقافية (الطبع والإذاعة والتليفزيون، الفيديو، الإنترنت ولكن أيضا وسائل التكنولوجيا الاستطرادية للحكم). إنها العلاقة بين وسائل التكنولوجيا الثقافية تلك والطفولة التى تهم بكثير من التفكير المعاصر وتهمنى أنا فى هذا الجزء.

كان هناك الكثير من الأعمال فى التاريخ الاجتماعى والدراسات الحكومية والدراسات الاجتماعية للطفولة والوسائط والاتصالات والدراسات الثقافية التى تتعلق بـأثير الاتصالات التكنولوجية على الأطفال، وعلى استخدامات الأطفال للوسائط ودور وسائل التكنولوجيا الاجتماعية والثقافية فى تأسيس وحكم الطفولة. تتقارب هذه التشكيلات الانضباطية حول دراسة الطفولة التكنولوجية. هناك أربعة مناهج مهيمنة. أولاً، لقد عرف أن التكنولوجيا التمثيلية (مثل الرسم والكتابة) تلعب دورًا مركزيًّا فى الاختراع التاريخى والاجتماعى للطفولة كمملكة متميزة للكائن. ثانياً، تتطلع الأبحاث فى الوسائط والاتصالات ودراسات الثقافة إلى صيغة الثقافات الوسائطية الخاصة التى تخاطب الأطفال وتستهلك من قبلهم. تشكل الطباعة والأفلام والتليفزيون ووسائل التكنولوجيا الشبكية الحديثة (مثل الإنترنت) مخططات هذا البحث (كايندر *cf* **Kinder** 1999). ثالثًا، أظهر عدد من الكتاب المتأثرين بأعمال **Michel Foucault** حول تكنولوجيا الحكومة كيف يعتبر الطفل أداة وهدف للحكومة (روز **cfRose 1989**). مثل هذا المنهج فى دراسات الوسائط والاتصالات يعد مثمراً فى توضيح كيفية – على سبيل المثال – تشكيل التليفزيون كوسيط داخل حكم النظام الموالى للأطفال (هارتلى **cf Hartley** 1987). وأخيراً، ازداد تركيز الأبحاث حول استقبال الأطفال لتكنولوجيا الوسائط على الطفل كموضوع متكلم. فى هذا البحث، والذى تم تطويره مبدئيا داخل علم النفس الاجتماعى والتنموى، ولكن مؤخراً داخل الدراسات الثقافية تتشكل قوة الطفل

من خلال تكنولوجيا الصوت. فقوة الأطفال مرئية طالما أن فهمهم الإدراكى للوسائط متمثل من خلال تكلمهم (باكينجهام cf Buckingham 1993).

اتخذت فى هذا الجزء منهجًا انعكاسيا لدراسة الطفولة التكنولوجية. وبدلاً من اعتبار تنظيم معرفة الطفولة التكنولوجية أو الواقع الذى تشير إليه مثل هذه المعرفة، فقد اهتممت بالعلاقة الأخلاقية للطفل التى تسبق أسئلة نظرية المعرفة أو علم الوجود. نتيجة لهذا، فقد ناقشت أن البحث القائم يمكن القيام به بشكل واضح من خلال ثلاثة استعارات تمثل أخلاقيات محددة. يمكن تمثيل هذه الاستعارات - مع الاهتمام بالوضع فيما يتعلق بالتنظيم الموضوعى والاجتماعى وعلم الوجود الخطير للطفل والموقف المعتدل مع الإشارة إلى معرفة الفرد للطفل - حيث يمكن تمثيلها فى نطاق التوترات الثنائية: المركز/الإضافة والطبيعة/المجتمع والإذلال/التكبر.

علاقتنا بمجال معرفة الطفولة التكنولوجية يمكن إدراكه فى نطاق إن كانت الطفولة مركزا نظاميا داخل التفكير الاجتماعى العام أم إن كانت حدثًا خاصًا داخل منظومة واسعة من العمليات الاجتماعية (مثل الهيكل/القوة). فى الحالة السابقة، أصبحت الطفولة - اقتباسًا لعبارة لاتور Latour - مرحلة مرور إلزامية (لاتور Latour 1990) من خلاله يجب أن يمر التفكير بخصوص ما هو اجتماعى. يعد الطفل ببساطة ملحقًا لقائمة موجودة بالفعل للتجمعات (على سبيل المثال ما تتعلق بالعرق والجنس والنشاط الجنسى، الخ). علاوةً على ذلك، داخل مجال معرفة الطفولة التكنولوجية، هناك محاولات عدة تقوض من بناء الطفل كظاهرة طبيعية ووضع الطفل والطفولة تمامًا داخل هيمنة المجتمع. مثل تلك المحاولات، باختلاف الوسيلة، تمثل الطفل والطفولة كظاهرة اجتماعية من خلال طريقة كتابة وجود الطفل كنص. بالقيام بهذا، يظل التقسيم الثنائى بين المجتمع/الطبيعة سليمًا وتظل مناقشة الطفولة مناقشةً بشأن علم وجود الطفل، والطفولة. مناقشتى لهذه المناهج، ليس لتكرار صعوبة علم وجود الطفل ولكن لتوضيح كيف، داخل هذه المناقشة حول الطفل، أن هناك سطحًا آخر

للاهتمامات الخاصة بالعلاقة الأخلاقية للبالغين بالنسبة للطفل. أعتقد أن مسألة الأخلاق أولوية نظامية لمشكلة الوجود. علاوة على ذلك، عودةً إلى الأخلاق تصبح ثنائية المجتمع/الطبيعة فى حد ذاتها شاقة.إن حقيقة ادعاء متخصصى البناء الاجتماعى أن الطفل كظاهرة اجتماعية لا يجب أن يكون مرفوضًا من قبل الادعاءات العلمية الأساسية المماثلة فيما يتعلق بالطفل الطبيعى. بدلاً من ذلك، يمزج، البعد الثالث، الأخلاقى، مثل تلك الادعاءات ويصبح المقياس والحدود لمعرفتنا بالطفولة ولأنفسنا.

فيما يلى ناقشت المناهج المختلفة لدراسة الطفولة التكنولوجية فيما يتعلق باستعارات المركز/الإضافة والمجتمع/الطبيعة والتكبر/الإذلال. كما قدمت بعض الأساس النظرى لفهم تلك الاستعارات فيما يتعلق بالأخلاق بالنسبة للطفل. كما ذكرت أن تلك الاستعارات تمثل أساس أخلاق الطفولة، ولكنها - ليست فى ذاتها ولذاتها - أخلاقية.

المركز/ الإضافة

من خلال المناهج المختلفة لدراسة الطفولة التكنولوجية، هناك اختلاف بين، من ناحية البحث الموجه إلى جعل الطفل قالب مركزى من خلاله يتم تحليل المجتمع، ومن ناحية أخرى، البحث الذى يحلل الطفولة التكنولوجية كحالة وجودية للعمليات الاجتماعية. بالنسبة للأخير، تعد الطفولة متغيراً آخر بجانب العرق والجنس وهكذا. لقد أشرت إلى التوجه الأول بالمركزى والثانى بالإضافى.

بشكل ضمنى أو واضح، يصور التوجه الإضافى الطفولة كميدان مميز وجودى. تتمثل الطفولة كميدان ثقافى خاص: أشكال الحياة - التعليم، العائلة، الوسائط وغيرها - يتم تعايشها من قبل الأطفال. تشتمل الطفولة على عالم من الأطفال. هذا الشكل من التفكير واضح تمامًا لتاريخ أريز Aries (1962) فيما يتعلق بعقليات الطفولة، ولكنه أيضًا دليل على نمو أدب ثقافة وسائط الأطفال. تعد كتب الأطفال والمجلات وبرامج

التليفزيون والأفلام وألعاب الحاسب وغيرها فى نطاق شكلها الثقافى وأعرافها العامة وأنماط الخطاب والمهارات الاستطرادية (على سبيل المثال، كايندر، بازلجت وباكينجهام، دورفمان و ماتلارت، دروتنر، هندرشوت، كايندر، كلاين، أوزول، سيتر Bazalgette & Buckingham 1995; Dorfman & Mattelart 1971; Drotner 1989; Hendershot 1998; Kinder 1999; Kline 1993; Oswell 1998; Seiter 1995). ولكن أيضًا، بشكل متزايد، هناك بحث خاص باستقبال الأطفال، واستخدام وإدراك تلك الأشكال الثقافية (على سبيل المثال، باكينجهام، دافيس، كايندر، سيتر، ووكردين Buckingham 2000; Davies 1997; Kinder 1991; Seiter 1999; Walkerdine 1997). فى مجموعة حديثة تحريرية، Kid's Media Cultureثقافة وسائط الأطفال، قام كايندر (1999:1) Kinder بتوسيع نطاق المناقشة لتتضمن المجادلات التى دارت حول أشكال الإنتاجى الثقافى – مجادلات تتعلق بالآباء والمعلمين والمدافعين عن الأطفال وصناع السياسة ومنتجى الوسائط والمذيعين والصحفيين والنقاد الاجتماعيين وعلماء النظريات الثقافية والباحثين، وعلى مستوى أقل، الأطفال ذاتهم.

على الرغم من الاستثمارات التى وضعها الباحثون لدراسة ثقافة وسائط الأطفال، وعلى الرغم من أهمية هذا العمل، فإن هناك آخرين لا يرون هذا العمل. تعد ثقافة وسائط الأطفال عالمًا آخر بالتحديد، وبالتالى عالم أفضل ما يمكن هو ملاحظته، والأسوأ تجاهله.ولتفسير الطفولة التكنولوجية كميدان ثقافى مميز (أو حتى، بكلمات أريز Aries، مجموعة مميزة من العقليات) هو المخاطرة بتهميش دراسة الطفولة التكنولوجية ووضع مثل تلك الدراسة بجانب بقية قائمة الدراسات الكاملة للتجمعات الاجتماعية. لقد أصبحت الطفولة متغيرًا اجتماعيا آخر.

على النقيض، يعتبر التوجه المركزى الطفل كتكوين أكثر من ذات. فهو يتفهم تصور الطفل كتكوين أكثر من عالم الطفولة. ومع المزيد من الأبحاث حول ثقافة وسائط الأطفال، هذا الخط الثانى من التفكير مهم من ناحية تمثيل الطفل والطفولة كظاهرتين نصيتين ووسيلتين للتفكير جديرتين بالملاحظة فى هذا الشأن هو التحليل النفسى

وفوكولدين .Foucauldian على سبيل المثال فى أعمال فوكولدين للكاتب دونزيلوت Donzelot (1979) والأعمال النفسية التحليلية للكاتبة روز (1984) Rose يعتبر الطفل كقالب مركزى من خلاله يعد الموضوع والمجتمع واضحًا ومنظمًا فى كلا الحالتين يتبع نقد للتوجه الإضافى.

فى تحليله (1979) The Policing of Families مراقبة العائلات، اهتم دونزيلوت Donzelot بعدم كتابة تاريخ لعقليات الطفولة وتاريخ عن عوالم الأطفال المنقسمة وتجاربهم وتاريخ يكرر الانقسام موضوع دراسته. ويقول دونزيلوت Donzelot إن تاريخ انقسام العقليات غير واضح فى علاقته مع التحولات الاقتصادية والسياسية، ونتيجة لهذا فإن دراسة العقليات يمكن دمجها بسهولة فى الآليات النظرية الأخرى أو تجاهلها ببساطة. يمكننا أن نرى بسهولة كيف أصبحت دراسات الطفولة ملحقة بالأعمال الجادة للدراسات العامة للتاريخ وعلم الاجتما ع والوسائط. كوسيلة لتجنب المخاطر، ويقترح دونزيلوت Donzelot أننا نحلل العائلة ولكن الأكثر أهمية لنا هى الطفولة.

> **ليست كنقطة انقسام، وليست كحقيقة واضحة، ولكن كنتيجة متحركة، شكل غير أكيد يأتى وضوحه فقط من دراسة نظام العلاقات الذى يصر عليها مع المستويات السياسية الاجتماعية.**

(دونزيلوت Donzelot 1979: xxv)

لقد تم بناء المجتمع كميدان أصبحت فيه العائلة هدف القوة/المعرفة. بالنسبة إلى Donzelot، كما فوكولدين Foucauldian أو آخرين، يطرح التركيز على الأطفال والطفولة مجموعة من الأسئلة والقضايا تتعلق بالتوجيه (فوكولدين Foucauldian *cf* 1979a).

بالنسبة لعلم الأنساب لـ Donzelot، فإن ظهور العائلة المدنية يرتبط بظهور السيطرة التحررية. حيث أن تحت الحكم القديم تمثل العائلة نظامًا من التحالفات

ونمطًا من الحكومة (حيث إن تم تصور النظام الاقتصادى والاجتماعى فى نطاق إدارة العائلة)، لقد بدأت العائلات فى القرن الثامن عشر والتاسع عشر بالظهور بالمعنى المعاصر: أى كمملكة تتميز عن السياسى والاقتصادى، ولكن كأداة أيضًا من خلاله يمكن حكم العامة (فوكولدين cf Foucauldian 1979a, 1979b). بالنسبة إلى دونزيلوت Donzelot يرتبط ظهور العائلة المدنية بإعادة تعريف للخاص والعام وظهور الحرية ، وفى تحليل منسن Minson لتفسير دونزيلوت Donzelot، قال:

> **لذا فالعلاقات المحددة بين السياسى – الحكومى، الاجتماعى والاقتصادى بشكل مركزى تجابه إعادة التعريفات المصاحبة للعام والخاص المهمة بالنسبة إلى تأسيس حرية الدولة الديمقراطية أو الدستورية فى القرن التاسع عشر.**

(منسن Minson 1985:181)

يعد الطفل وسيلة مركزية يقوم الأفراد والحكومة من خلاله بالسيطرة. وبينما تتم حماية الخصوصيات المحلية من خلال الممارسات القانونية، يتم تطبيع العائلات وتنظيمها من خلال اهتمامات العامة تقصير الشباب وسوء معاملة الأطفال والتجاهل وخلافات الأسرة وغيرها. يتم تفسير معنى العائلة ليس فقط من خلال عدسة الثنائيات الأخلاقية للجيد والسيئ، ولكن الثنائيات الانضباطية للطبيعى والمرضى. يتحدث دونزيلوت Donzelot عن متخصصى علم النفس والتى تنظم معرفتهم المساحات والأزمنة العقلية للمنزل. ولكن آخرين مثل روز Rose (1989) و ووكردين Walkerdine (1984) قاموا بتحليل دور العلوم الاجتماعية (مع وجود صلة خاصة لعلم النفس) فى السيطرة على الطفل والعائلة والمنزل. الفكرة هنا هى أنه على الرغم من بناء الطفل كهدف للمعرفة والقوة الانضباطية ومنقسم عن كل ما يخص الكبار وكل ما هو عقلانى إلى آخره، فإن مثل تلك المعرفة تستخدم بفاعلية بالنسبة لهؤلاء الذين لا يعدون أطفالاً.

فى كتابات دونزيلوت Donzelot (1979) يعرف الطفل من خلال لغة علمية والخبراء الكبار التى يستخدمونها. يعد تصوير الطفل تاريخى وعرضى واستراتيجى. فى أعمال

التحليل النفسى لكتابات روز Rose (1984) فقد ناقشت فكرة أن الطفل يتم بناؤ داخل القوى المحركة النفسية للعائلة الأوديبية. ولكن بالرغم من هذه العمومية تهتم روز Rose كما دونزيلوت Donzelot بشكل مركزى بالعلاقة بين الكبار والطفل كصورة. على نقيض التوجه الإضافي، والذى اهتم بإنتاج واستقبال ثقافة الأطفال الوسائطية، لم يهتم التوجه المركزى ولم يكن ليهتم بالضرورة بالأطفال الحقيقيين أبداً. على سبيل المثال فى أعمالها بيتر بان Peter Pan و"استحالة قصص الأطفال"، ناقشت روز Rose أن قصص الأطفال تعد خيالاً أكثر إدراكًا لرغبات الكبار الباطنية أكثر من حقيقة الأطفال. تعد قصص الأطفال وسيلة يمكن من خلالها إصلاح علاقات المعرفة والبراءة ويحتفظ الطفل بمكانه.بالنسبة إلى روز Rose تعتبر الطفل هدفا مستحيلا للرغبة المكونة لبقاء اللاشعور فى موقف لا يمكن التهرب من مواجهته. إن رواية القصص للأطفال يستمسك بالطفل واللاشعور فى مكانهما. فى هذا الشكل من ثقافة الأطفال الوسائطية ، ما من مكان ليعيش الأطفال تجربتهم كقراء أو مستهلكين. بشكل نقى يعتبر الطفل ظاهرة مكتوبة بشكل نصى. وقد أكدت روز Rose (1984:9) بشكل صريح: "أنا بالتأكيد لا أتحدث عن تجربة الطفل الخاصة مع الكتاب والتى- على الرغم من كل المحاولات التى تم بذلها - أعتبرها مستحيلة القياس".

على الرغم من تقديم أعمال روز Rose مصدراً رئيسيا لأهم الأعمال الخاصة بثقافة الأطفال الوسائطية (بقدر ما يثبت أحد الديناميكيات التى تشكل الإنتاج الثقافى للأطفال)، ويمتد تحليلها لما بعد الطفولة.

> **تعود أهمية ... Peter Pan ليس إلى انتمائه من عدمه إلى أدب الأطفال ... ولكن تكمن الأهمية فيما يؤكده Peter Pan بشأن خيال الطفولة، مع أدب الأطفال كأحد المجالات التى يكتمل بها هذا الخيال. كما لا يتقيد الخيال الذى نكرته هنا بمجال الطفولة ذاته.**

(روز Rose 1984:138)

أكدت Rose على أن تحليلها لا يهتم "بصورة الطفولة"، ولكن بكيفية "تنظيمنا لعلاقتنا باللغة والصور كذلك":

> **إن التنازع في صـورة الطفل ليس الطفل أولاً وبعده الصـورة، ولكن الطفل كأفضل ممثل مناسب لإرضاء غزارة الصورة ذاتها.**

(روز Rose 1984: 138-9)

تشير روز Rose إلى هذا فيما أسمته "أخلاقيات التمثيل". بالنسبة إلى روز Rose، يقترح دراسة قصص الأطفال مجموعة من العمليات عن طريق أنماط من الثقافة تصنف على أنها "للأطفال" ومن خلالها تتاح التنظيمات المادية والاجتماعية. لا يمكن إيجاد أخلاقيات التمثيل هذه ببساطة في أدب الأطفال ولكن من خلال مجال شاسع من الاهتمامات الخاصة بالوجود الاجتماعي.

في تحليل روز Rose، تمثل الأخلاقيات "احتياج أساسي للهوية في اللغة، والتي تعد بالنسبة للغة كوسيلة لتحديد الهوية والاعتراف بالذات" (روز Rose 1984:139). في هذه الصيغة، تأتي الأخلاقيات قبل اللغة والهوية ومن ثم علم الوجود.. إنها الأخلاقيات التي تسعى إلى الاعتراف بالذات في الآخر من خلال اللغة حتى يصبح الطفل المصفوفة المركزية لمثل هذه الأخلاقيات. وكما قالت، تعد مسألة دمج القوانين والنصائح والقواعد والتي قد تحتاجها من عدمه كتب الأفراد الخاصة بالطفل القارئ؛ تعد مسألة ثانوية، وأخيراً هامشية (روز Rose 1984:139).

وبينما يعتبر دونزيلوت Donzelot كيف تمثل صورة الطفل نقطة الملتقى بين اللغة والواقع (والتي تعد مشكلة وتحريض للتدخل)، توضح روز Rose (1984) كيف يتميز بناء الطفل البريء في إصلاح الذاتية والشفافية الخيالية بين اللغة والواقع. ومع ذلك، على الرغم من مساعدة كلا الكاتبين في إعادة وضع الطفل داخل التفكير الاجتماعي كمصفوفة مركزية للاهتمام، فقد قاما كلاهما بذلك على حساب خسارة النص (سواء كان استراتيجيا أو نفسيا). لقد أصبح الطفل مجرد صورة: إنه مجرد إسقاط. في التوجه الإضافي، هناك جوهر للطفل؛ في هذا التوجه المركزي، يصبح الطفل بسهولة

رمـزًا بدون مـوقف وجودى مميـز. يتم تشكيل مـركـزية الطفل فى الفكر الاجـتـمـاعى باستثناء العلاقة الأخلاقية والاستراتيجية للأطفال الحقيقيين. من وجهة نظر روز Rose و دونزيلوت Donzelot، يحتـاج الأطفـال إلى مواجهتهـم كممثلين. أما الآخـــر فدائمًا ما يكون تصورًا وليس أساسيًا. لا يحمل صوتًا لذاته.

الطبيعة / المجتمع

تهتم الاسـتعارة الثانية بإدراكنا للطفولة كظاهرة طبيعية أو اجتماعية. وقد أصبحت أعمـال أريز Aries (1962) التجديدية حول الابتكار التاريخى للطفولة المرجع الرئيسى لكل الأعمـال المتعلقـة بعلم اجتمـاع الطفولة. لقـد وضـعت أعمـال أريز Aries سابقة واضحة، ليس فقط بالنسبة للأبحاث التى تجادل أن الطفولة بناءً اجتماعيا، ولكن كما سأناقش باختصار، لأكثر الأعمـال حداثة والتى تسعى إلى رؤية الطفل كقوة اجتماعية فعالة. ترفع أبحـاث أريز Aries مكانة الطفل من العالم الطبيعى لتضعه فى عالم من الملاحظات اليومية، كتابة الوثائق والصور بكل حسم. أصبحت رؤية الطفولة المعاصرة أمرًا ممكنًا من خلال كتابتها وتمثيلها فى النصوص المكتوبة والتصويرية:

> لقد أصبحت صـور الأطفال بمفردهم من الأمور الشائعة والعديدة فى القرن السابع عشر. وفى القرن السابع عشر أيضًا، قامت العائلة برسم، نوعًا أكثر قدمًا من الرسم، يميل إلى التمحور حول الطفل ... وفى القرن السابع عشر أيضًا، منح موضوع الرسم للطفل مكانة من الكرامة، مع عدد لا نهائى من مشاهد الطفولة لشخصيات تقليدية ... ما من شك أن اكتشاف الطفولة بدأ فى القرن الثالث عشر، ويمكن تتبع آثاره فى تاريخ الفن فى القـرن الخـامس والسـادس عشـر. ولكن الدليل على تطوره أصـبح أكـثر إتاحـة وأهمية من نهاية القرن السادس عشر وخلال السابع عشر.

(أريز Aries 1962:44-5)

على الرغم من منهجية علم التاريخ لدراسة موضوعه بالنصوص والصورة، فقد ذكر أريز Aries أن الطفولة يمكن تخفيض تمثيلها إلى نص وصورة. يكشف زيادة أعداد الصور عن أن الطفولة اختراع اجتماعى. بشكل مثير للاهتمام، تلك الادعاءات الوجودية والمتعلقة بالطفولة لا تعتمد على المعرفة ولكن على عدم الإيمان:

> **لم يعرف فن القرون الوسطى حتى القرن الحادى عشر من أمر الطفولة أو حتى لم يحاول رسمه. من الصعب التصديق أن هذا التجاهل كان بسبب عدم كفاءة أو عدم قدرة؛ بل يبدو من المحتمل أن الطفولة لم يكن لها مكانًا فى عالم القرون الوسطى.**

(أريز Aries 1962:31)

لا يعتمد الخلاف فى اهتمام أريز Aries ببساطة على اكتشافه جدة فى تمثيلات الطفل، ولكن لتردده فى أقواله التى تتعلق بالدليل التمثيلى على اعتبار الطفولة كاختراع اجتماعى. ليس هناك تأكيداً على العلاقة بين ما يراه أريز Aries وما يقوله وتختلط القفزة الكبيرة من نظرية المعرفة إلى علم الوجود بالاعتقاد. ويختفى تواضع أريز Aries بسرعة فى كتاباته وتعليقات الآخرين.

فى الاتجاه الرئيسى للتاريخ الاجتماعى وعلم الاجتماع، يؤخذ أريز Aries على أنه بادرة عظيمة، ومجدد مع الأخذ فى الاعتبار إلى المجادلات الحديثة المتعلقة بالبناء الاجتماعى للطفولة. وتمثل البنائية الاجتماعية منهجًا مهيمنًا عند التفكير فى الطفولة والتكنولوجيا فى الدراسة الاجتماعية للطفولة التكنولوجية، وجد المنهج المهيمن مكانه بشكل مركزى فى توفير الأساس النقدى للتطورية وفكرة أن الطفل (والطفولة) ظاهرة طبيعية (برمان، جيمس و براوت، ووكردين cfBurman 1994; James & Prout 1990;Walkerdine 1984). وتبدو المعالجة المعيارية لتطور الطفل أنها تشكل مدى من الترتيبات التنظيمية والتى تتعلق بالطفل (مثل التدريس، الأبوة والوسائط) ولذلك يعد الأطفال لفعليين منضبطين لما هو طبيعى أو مرضى. وتتوجه انتقادات التطورية بشكل كبير إلى اعتبارات بياجيشان Piagetian لنفسية الطفل وانقسام الطفولة إلى مراحل

خطيـة للتطور الإدراكى. وعلى الرغم من اتخـاذ تلك الانتـقـادات أشكال مـخـتلفـة مع اعتـبار التطورية المتـضمنة للنمط المعيـارى المذكر للمنطقـية، وظيـفتـها داخل تطبيع الأدوات وافتراضه للطفولة الكونية، أنها تركز إلى مدى كبير على نقد الطفل الطبيعى. وكما قال جيمس و براوت (James & Prout (1990: 10: "يربط مفهـوم التطــور بشـكل لا يمكن التـخلص منه الحـقـائق البـيـولوجـيـة لعدم النضج، مثل التبـعـيـة، للنواحى الاجتماعية للطفولة". وتبحث الدراسة الاجتماعية للطفولة التكنولوجية إلى إمكانية رؤية الأشكال الخاصة للحقائق البيولوجية لعدم النضج (على سبيل المثال، تلك المرئية فى علم النفس التطورى) كظواهر اجتماعية. كانت هناك محاولة دائمة لرفع مكانة الطفل من البيولوجية إلى الاجتماعية، من الطبيعية (أو شبه الطبيعية) إلى العلوم الاجتماعية.

وتستـخدم فكرة الطفل الطبيـعى فى تغليف عـدد من الأفكار المخـتلفـة للطفل والطفولة من خلال عدة تقاليد فكرية. وتتضمن اهتمامات بياجيشان Piagetian حول نظرية المعرفة الوراثية كتابات روسو Rousseau حول التعليم والطفل الطبيعى. وفى سلسلة من التحركات التى تعكس المناظرات حول الجنس، يمكن بناء الطبيعة فقط داخل هذه الدراسة كشكل من أشكال الحتمية. على نقيض ضرورية الطبيعية، تبدو الاجتماعية وكأنها مملكة الحرية: "تعد البنائية الاجتماعية ذات مكانة جيدة لفصل الطفل عن الحتمية البيولوجية وبالتالى المطالبة بالظاهرة، بشكل معرفى، فى مملكة الاجتماعى" (جيمس James et al. 1998: 28). تحل أشكال التوضيح المعتمدة على الطبيعة من قبل تلك المعتمدة على المجتمع. لقد أصبح الطفل شكلاً تركز الطبيعة عليه، ومن خلاله يتم إنجاز المجتمع.

تمكن مثل تلك الحركة اثنين من برامج البحث المهيمنة داخل الدراسة الاجتماعية لطفولة. من ناحية، فور الانفصال من الطبيعى والتحول إلى رمز شبه تجريبى، عابر ومع ذلك متعدد المواهب – يصبح الطفل مكونًا من الاجتماعى والتكنولوجيا التنظيمية الحقيقية (كما قال دونزيلوت Donzelot). من ناحية أخرى، يتيح لنا تحليل الطفل الطبيعى رؤية قوة الأطفال كشكل اجتماعى بشكل خاص من العمل الهادف.

تتاح قوة الأطفال فقط بقدر ما هى مسعى اجتماعى. علاوةً على ذلك، فى بناء الطفل كممثل اجتماعى، فقد ذكر أنه يمكن رؤية الطفولة كبناء وإعادة بناء للأطفال ومن قبل الأطفال (جيمس و براوت James & Prout 1990:7).

على الرغم من وجود المطالبة بتحرير الطفل من قيود الطبيعة، فليس من الواضح كيف تأخذ الدراسة الاجتماعية للطفولة فى اعتبارها بشكل واضح قوة الطفل دون بناء مثل هذه القوة أيضًا داخل عوامل انضباطية. إلى أى مدى يعتبر الطفل قويًا خارج الأداة الانضباطية (الاجتماعية والإثنوغرافية) والتى تمكن من ظهور مثل تلك القوة؟ بالحفاظ على الانقسام بين الطبيعة والمجتمع وبتفضيل الأخيرة على الأولى، فقد فشلت الدراسة الاجتماعية للطفولة فى ضم بنائها الخاص للطفولة بينما تستمر فى بناء الطفولة كمسألة وجود. أو أكثر من ذلك، الفشل فى رؤية أن المشكلة ليست الطبيعة فى حد ذاتها بل تنظيم الوجود، يستمر علم اجتماع الطفولة التكنولوجية فى البقاء معلقًا فى مشكلة علم الوجود للطفولة التكنولوجية. وكما أوضح جيمس James و براوت Prout فى الصفحة الافتتاحية من هذا الكتاب، بناء وإعادة بناء الطفولة:"يكمن السؤال الآتى فى قلب المناظرات الحالية: من هو الطفل؟" (جيمس و براوت James & Prout 1990:1). لقد انكشف وجود الطفل فى مجال الطبيعة، ولكنه واضح فى الحديث (إن كان ملفوظًا من قبل البالغ أو الطفل). تحول إلى المحادثة لا يزيل من مشكلة الوجود، ولكنه يعيد وجودها فى أبعاد جديدة: أحدها بشكل واضح غير وحدوى ومركب. من هذا المنطلق، فإن نقد الطفل الطبيعى فى الدراسة الاجتماعية الحالية للطفولة التكنولوجية مفقود. ليست المشكلة فى الطبيعة، ولكن علم وجود الطفل. فى تحرك رنان للوجود النقدى للنفس من وجهة نظرفاوكولت Foucault، تتخذ أخلاقيات الطفولة التكنولوجية شكل الوجود النقدى للطفل: بمعنى الارتباط النقدى حول كيف يمكن رؤية وجود الطفل بالنسبة للفكر. نحن نتفهم كيف إحساسنا نحن البالغين بالاختلاف الوجودى عن الطفل يعد ثانويًا لشعورنا بعلاقتنا بالطفل (مثل الآخرين). إنها علاقة محددة من قبل بوجودنا من أجل الطفل، ولهذا وجد إحساسنا بحرية الآخر من الناحية الأخلاقية لا الوجودية. ◄

التواضع/ الغطرسة

في مناقشتي لهذه الاستعارة الأخيرة، أوضح كيف العلاقة بين الطفولة التكنولوجية تتخذ شكل للموقف الخاص تجاه الطفل: بمعنى التواضع. ويعد التواضع موقفًا وجد في كلاً من العلوم الطبيعية والاجتماعية. ويعد التكبر تناقضًا ثنائيًا من قبل العاملين في الدراسة الاجتماعية للطفولة التكنولوجية للبحث المهيمن والذي يتخذه هدف دراسة الطفل الطبيعي وتطوره. وتفترض البيانات البرامجية للدراسة الاجتماعية للطفولة التكنولوجية تعجرف علم النفس والعلوم الأخرى للطفل الطبيعي إنها غطرسة محاطة بصورة العالم القائم بالأبحاث التجريبية في المعمل: عالم من المفترض أن يكون مشطوبًا من العلاقات الاجتماعية. على سبيل المثال، هذه الصورة من غطرسة العلم موجودة في بحث خطير لما دائمًا يشار إليه "كبحث آثار الوسائط". الآن أصبح من الشائع بالنسبة للباحثين في الطفولة التكنولوجية للإشارة أعراض تكبر بحث الآثار. على سبيل المثال، أوضح Kinder أن:

> **هؤلاء من يرون الأطفال بشكل مبدئي كضحايا يميلون إلى التركيز على عنصر واحد من ثقافة الوسائط (مثل العنف و أدب الدعارة)، والذي يمكن عزله للدراسة أو الرقابة بكل سهولة، ومن المفترض أن تؤثر تمثيلاته ومخاطره على كل الأطفال بنفس الطريقة. وبالتالي ليس من الصعب أن يتفاجأ المرء من أن تميل هذه المجموعة إلى الاعتماد على الوصف السياقي ليس فقط بالنسبة للنص ولكن للأطفال الذين يتأثرون بها، الوسائط التي تنتقل من خلالها والعصور التي تنتج فيها وتستهلك ... يعتمد مثل هؤلاء الكتاب على استطلاعات تقييم إحصائية لتمثيلات العنف، والتي تعد نادرًا ما تكون فطنة للفروق الدقيقة للسياق حتى إن كانت أحد الأهداف المعلنة للدراسة. للتصديق على**

جدلهم ومساندة أحكامهم العامة، فقد تنبهوا أيضًا إلى دراسات الآثار التجريبية فى العلوم الاجتماعية، فى بعض الأحيان المبالغة فى الاكتشافات لجعل الصلات العادية تبدو وكأنها أكثر حسمًا مما تبدو بالفعل.

(Kinder 1999: 3-4)

يخلط Kinder، كما العديد من نقاد بحث التأثيرات، بين ابحث الاجتماعى العلمى مع الرأى العام لإنتاج بناء مدموج من الغطرسة العلمية. وهو يعد أحد الانتقادات الخاصة بغطرسة العلوم المعيارية.تعتبر أبحاث التأثيرات شيئًا عسيرًا، فى هذا النطاق، على أساس عدم قدرته على الاهتمام بالاجتماعى. وبشكل مساو على الرغم من ذلك فشل Kinder، وغيره كذلك، فى الاهتمام باجتماعية الممارسة العلمية (كما قد يذكر لاتور Latour "العلم الفعلى") ولكن بدلاً من ذلك قدم العلم كمشروع عقلانى.

وقد شكك العمل داخل دراسات العلم والتكنولوجيا فى هذا المفهوم العقلانى للعلم وبدلاً من ذلك بحث فى فهم العلاقات المعقدة بين المعرفة العلمية، التواضع الأخلاقى والهدف الطبيعى. فى هذا السياق للعلوم الطبيعية، فإن شهادة الحقيقة هو فعل متواضع (هاراواى؛ شابن و شافر cfHaraway 1997; Shapin & Shaffer 1985). وفى تحليل Osborne للعلم، الأخلاق والجدل التنويرى:

بدلاً من "روح النظام"، جسد العلم "الروح النظامية". لم يعنى هذا تبريرًا عالميًا لكل شيء ولكن تواضعًا معرفيًا للمنهج – الملاحظة، الحساب ظلت حساسة للحدود الضرورية للمعرفة الإنسانية – حيث "ينجح الفرد بشكل أكبر فى اكتشاف حقائق الطبيعة عندما أدرك لأول مرة حدود معرفته الخاصة".

(أوسبورن Osborne 1998: 43)

لا يتـواجـد تواضـع المنهج العلمى فى تاريخ المذهب العـقلى ولكن فى أخـلاق "الحساسية، تمييز حدود الإدراك" مع الشك فى هذه الحدود. هناك شعور بأن الأخلاق تسبق مـواجـهة الفرد بالآخـر وتشكك فى العوامل التى من خلالها يعـرف الفرد ويرى الآخر. يوجد هذا الشكل من الاتجاه العلمى فى العلوم الطبيعية والاجتماعية ولا يمكن التـقليل بهـا إلى مـسـألة منهج (إن كـان، نـوعى أو كـمـى، إثنوغـرافى أو اسـتطلاع ... ، إلخ).

تساعدنا تلك المسألة الخاصة بالاتجاه العلمى لطرح قضية قوة الأطفال بمنظور جديد. فى بيانهم الرئيسى الخاص بالمنهج الجديد لعلم اجتماع الطفولة، ذكر جيمس وبراوت James & Prout : يجب أن ينظر للأطفـال على أنهم ذوى فـاعليـة فى بناء وتحديد حياتهم الاجتماعية الخاصة، وحياة من حولهم والمجتمعات التى يعيشون فيها (جـيـمس وبراوت James & Prout 1990:8). ومع ذلك، بينمـا يدرك جـيـمس وبراوت James & Prout القوة فى حدود وجود الطفل، فأنا أعتقد أن المهم فى هذا البيان هو الرغبة فى الامتثال للآخر تبعًا لقواعده الخاصة (الأمر الأخلاقى "يجب أن تكون"): أى عدم وصف وتحديد الطفل فى علم الوجود، ولكن لتمييز حريته فى تشكيل عالمنا. من هذا المنطلق، فإن لغتنا التحليلية فى فهم قوة الأطفال والطفولة ليس لها أساس فى علم الوجود، ولكن بالعلاقـة الأخلاقيـة بالطفل. علينا أولاً رؤية حريـة الأطفال وعندها فـقط وبشكل ثانوى يمكننا أن نؤسس المعرفة معهم.

توجـد الأخـلاق، أو الاتجـاهـات، التـواضـع فى بحث يسـعى إلى أن يتـرك الطفل يتـحـدث. فى مـحـادثة إدراكية تنمـوية يتم نطق الطفل من خـلال آلة ذهنية وتكنولوجـيـا الصوت. وبدأ بحثًا تطويريًا فى السبعينيات والثمانينيات كيف يمثل نشاط الطفل من خلال الفهم الإدراكى والقدرة على صنع المعنى (دور cf Dorr 1986). فى أبحاث أخيرة، تم فهم إنتاج الأطفال الفعال للمعنى من خلال تحليل المحادثة والعلامات. كان البحث الحـقـيـقى لكل من هـودج و تريب Hodge & Tripp (1986) يدور فى إطـار عـمل إدراكى، ولكنه أظهر خطة عمل بحثية سعت إلى فـهم صنع المعنى كعملية اجتماعية ونفسية. وحاولت أعمال باكينجـهام Buckingham (1993, 1996) فى التـرفع بالطفل بعيـدًا عن

الطبيعى والعادى لمعرفة كيف يتم تكوين إنتاج الأطفال للمعنى وشعوره بالذات من خلال التفاعل الاستطرادى. تبعًا لباكينجهام Buckingham، وأيضًا لعلم اجتماع الطفولة الحديث، فإن قوة الأطفال واضحة فقط بقدر ما هو مرئى كظاهرة اجتماعية. بالنسبة لباكينجهام Buckingham والآخرين، يتعلق هذا بإعادة بناء أسبقية آلية إدراك الطفل الداخلى فى إنتاج علاماتى وتوضيح كيف يعد التفاعل والحوار لأصوات الأطفال بنائية لشعور الأطفال بالهوية. بالنسبة لآريز Aries (1962)، يثبت هؤلاء الباحثين ترددًا فى العلاقة ليست الخاصة بالطفل بقدر ما هى خاصة بصوته. هؤلاء الباحثين يوفرون المساحة لحديث الطفل (بصرف النظر عن إطارات العمل المعيارية التى قد يستخدمونها).

على سبيل المثال، فى بحث مجموعة الدراسة لباكينجهام Buckingham (1996) المكونة من مجموعات تتراوح أعمارها من ثمانية إلى أحد عشر عامًا من شرق لندن، فقد أوضح تمامًا حساسيته لتلك المجموعات من الأطفال كأفراد متحدثة. ما هو فى غاية الأهمية ليس بالتأكيد طريقة المحادثة التحليلية، ولكن أن يضع فى اعتباره الطفل قبل محاولته فهمه. واتخاذه الطفل فى اعتباره لا يقلل من شأنه إلى منهج محدد أو وجود. حيث لا تثبت علاقة اللغة بأخلاق الطفولة التكنولوجية بسبب محدد بعلاقات الفرد بالطفل ولكن بالمحادثة الرئيسية: من واقع أن الفرد يتحدث للطفل من أجل أن يتحدث إليه. يعتبر باكينجهام Buckingham (1996) انتقاديًا فى البحث التطورى الإدراكى، والذى يدرك حديث الأطفال فى نطاق العمليات الإدراكية فى العقل، وأيضًا الاعتبارات الاجتماعية التى تتفهم الحديث كشىء يتحدد بناءً على المتغيرات مثل، الطبقة، الجنس أو النوع. وبدلاً من ذلك فقد ذكر أن: الهوية لا تعد ببساطة شيئًا محددًا أو ممنوحًا: وعلى النقيض، يتم بنائها بشكل كبير من خلال الحوار (لباكينجهام Buck-ingham 1996: 58). ومع ذلك، فى أعمال سابقة، أعلن باكينجهام Buckingham كلمة تحذير. حيث ذكر أن هناك خطر من المبالغة فى درجة القوة أو الحرية التى يمتلكها الجمهور (لباكينجهام Buckingham 1993: 59). وتكمن المشكلة ليس فى توجيه النفس إلى حرية الآخر، ولكن فى الطريقة التى تتكون بها المبالغة من خلال وجود الطفل.

الخاتمة

تلك الاستعارات المختلفة، والتى أشرت إليها بمعنى التوترات الثنائية المركز/الإضافة، الطبيعة/المجتمع و التواضع/الغطرسة، تختار توجهًا وموقفًا لدراسة الطفولة التكنولوجية. قام كلاً من روز Rose (1984) ودونزيلوت Donzelot (1979)، بطرق مختلفة، بتوسيط الطفل فى التفكير الاجتماعى على حساب التقليل من الطفل إلى صورة. فى كل من تثبيت أو تصعيب الطفل، فالآخر دائمًا صامت ولا يتحدث من هذه المساحة المركزية من التفكير الاجتماعى. وتسعى ما أشرت إليه كتوجهات إضافية إلى منح الطفل صوتًا وتفسيره بحصوله على القوة، ولكن على حساب افتراض أن المشكلة الرئيسية تكمن فى طبيعة الطفل وليس فى وجوده فى حد ذاته.بشكل مشابه، لا يمكن استخدام المنظور المعرفى والمنهجى (أى البنائية الاجتماعية) من أجل فهم وتيسير حرية الطفل. ومازالت الأبحاث حول قوة الطفل، كما وجدت فى أعمال باكينجهام Bucking-ham (1993) وغيرهم، تقدم الدلائل على التواضع تجاه الطفل فى نطاق التردد الأساسى تجاه فئات معرفتنا.

تشير هذه الاستعارات إلى مشاكل أخلاقية واستراتيجية من خلالها يمكن استقرار علاقتنا بالطفل. فى إدراكنا الأخلاقى للطفل كآخر، يعتبر الطفل متحرراً من التكنولوجيا وأصبح بشريًا. ولكن يعتبر هذا تمييزًا دائمًا بالفعل للعلاقة الداخلية المتبادلة بين التكنولوجيا والطفولة (بهذه الطريقة لا يمكننا أن نهتم بالفرد دون الآخر) وتوجهًا مستقبليًا للطفل كإنسان.

ملاحظات

١ – ذكر فوكولت Foucault فى عمله الأخير حول أخلاقيات التفكير التنويرى أن:
"إن الوجود الهام لأنفسنا لا يجب اعتباره كنظرية بالتأكيد، كمذهب، وأيضًا ليس جسد معرفى دائم متراكم؛ يجب أن يتم تصويره كاتجاه، كأخلاق، كحياة فلسفية حيث يعد نقد ما نكون عليه هو فى نفس الوقت تحليل تاريخى للحدود المفروضة علينا وتجربة إمكانية تخطيها ". (فوكولت Foucault 1986).

المراجع

* Aries, P. (1962) Centuries of Childhood, London: Jonathan Cape.

* Bazalgette, C. and Buckingham, D. (eds) (1995) In Front of the Children: Screen Entertainment and Young Audiences, London: BFI.

* Buckingham, D. (1993) Children Talking Television: The Making of Television Literacy, London: Falmer Press.

* Buckingham, D. (1996) Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television, Manchester: Manchester University Press.

* Buckingham, D. (2000) The Making of Citizens: Young people, news and politics, London: Routledge.

* Burman, E. (1994) Deconstructing Developmental Psychology, London: Routledge.

* Davis, M. Messenger (1997) Fake, Fact and Fantasy: Children's Interpretations of Television Reality, Mahwah, N.J.: Lawrence Ehrlbaum.

* Donzelot, J. (1979) The Policing of Families London: Hutchinson.

* Dorfman, A. and Mattelhart, A. (1971) How to Read Donald Duck: Imperialist Ideology in the Disney Comic, New York: International General.

* Dorr, A. (1986) Television and Children: A Special Medium for a Special Audience, Beverly Hills: Sage.

* Drotner, K. (1989) English Children and their Magazines, London: Yale University Press.

* Foucault, M. (1979a) 'On governmentality', I&C 6.

* Foucault, M. (1979b) The History of Sexuality, Vol. 1, London: Allen Lane.

* Foucault, M. (1986) 'What is Enlightenment?' in P. Rabinow (ed.) The Foucault Reader, Peregrine.

* Haraway, D. (1997) Modest_Witness@Second_Mellinium.FemaleMan© Meets_OncoMouse™, New York: Routledge.

* Hartley, J. (1987) 'Television audiences, paedocracy and pleasure', Textual Practice, 1(2).

* Hendershot, H. (1998) Saturday Morning Censors: Television Regulation before the V-Chip, London: Duke University Press.

* Hodge, B. and Tripp, D. (1986) Children and Television: A Semiotic Approach, Cambridge: Polity Press.

* James, A. and Prout, A. (eds) (1990) Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, London: Falmer Press.

* James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998) Theorizing Childhood, Cambridge: Polity Press.

* Kinder, M. (1991) Playing with Power in Movies, Television and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles, Berkeley: University of California Press.

* Kinder, M. (ed.) (1999) Kids' Media Culture, London: Duke University Press.

* Kline, S. (1993) Out of the Garden: Toys, TV and Children's Culture in the Age of Marketing, London: Verso.

* Latour, B. (1990) 'Drawing things together', in M, Lynch and S. Wolgar (eds) Representation in Scientific Practice, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

* Minson, J. (1985) Genealogy of Morals: Nietzsche, Foucault, Donzelot and the Eccentricity of Ethics, London: Macmillan.

* Osborne, T. (1998) Aspects of Enlightenment: Social Theory and the Ethics of Truth, London: UCL Press.

* Oswell, D.(1998) 'Early children's broadcasting in Britain, 1992-1964: programming for a liberal democracy', Historial Journal of Film, Radio and Television 18(3).

* Rajchmann, J. (1991) Truth and Eros: Foucault, Locan and the Question of Ethics, London: Routledge.

* Rose, J. (1984) The Case of Peter Pan: Or the Impossibility of Children's Fiction, London: Macmillan.

* Rose, N. (1989) Covering the Soul: The Shaping of the Private Self, London: Routledge.

* Seiter, E. (1995) Sold Seperately: Parents and Children in Consumer Culture, New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

* Seiter, E. (1999) Television and New Media Audiences, Oxford: Oxford University Press.

* Shapin, S. and Schaffer, S. (1985) Leviathan and the air -Pump: Hobbes Boyle and the Experimental Life, New Jersey: Princeton University Press.

* Walkerdine, V. (1984) 'Developmental psychology and the Child-centerd pedagogy: the insertion of Piaget into early education in J. Henriques, W. Holloway, Urwin, C. Venn and V. Walkerdine (eds) Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity, London: Cambridge University Press.

* Walkerdine, V. (1997) Daddy's Girl: Young Girls and Popular Culture, London: Macmillan.

المراجع

(1) C19/99:1a ((Start of Session))

C = Counsellor, Male; J = Child, Female, 8yrs

1 C: Sit down and we'll ta:lk about the recording >(if you
2 like) f'r a< mo:ment, (.) Where you gonna sit. >Djwanna
3 sit?< (.) Sit over there.
4 (2.2) ((Sound of footsteps))
5 C: Oowuhhh (.) Where shall I sit. (0.2) Shall I
6 si[t over] here,
7 J: [There.]
8 J: No there. There:
9 C: Which one this one o[ver he]re?=
10 J: [There.] =Yeah.
11 C: Right. (.) Okay. (1.5) Oowhhhh (0.5) So yeah. Djwan- (.)
12 If yer feeling uncomfortable, take your bag off won't
13 you.(0.3) If you want to: or leave it on you decide.
14 (3.1) ((Rustling sounds))
15 C: So:. hhh .hh (.) So your second time he:re,
16 (3.6)
17 C: Yeah:? .thhh So an-and (.) ((banging)) I'm gonna move the
18 chair cuz I- (0.4) ca:n't see you very well. .h I's too
19 far away.
20 ((Banging))
21 J: Hunh hee he he
22 C: Hhh .h ((sniff)) So've [you-
23 J. [So this is being recorded.

(2) C19/99:1a ((Continuation of extract 1))

22 C: Hhh .h ((sniff)) So've [you-
23 J: [So this is being recorded.
24 C: This is being re↓corded now.
25 J: ((brightly)) ↑O:ka::y.
26 C: Yeah.
27 J: I sound like a ba:by.
28 (.)
39 C: Are you worried that you sound like a baby.
30 (.)
31 J: No↑::=
32 C: Or dju think sounding like a baby's oka[y.
33 J: [(Dae)
34 c↑a:↓r:e=ehh
35 C: Yeah? heh .h Who=who thinks you sound like a baby most.
36 (0.7)
37 J: My grandma an' grandad.
38 C: De- An' what does s:he say tuh- to tell you that she
39 thinks you sound like a baby.
40 J: You sound like a ↑baby.
41 C: Does she. (0.2) .hh An' dju think she:- she l- does she
42 ↑like that or, (.) d[oes she sa]:y, that she's not- not=
43 J: [( )]
44 C: =liking it.
45 J: She doesn't like it cuz I say it sounds like my cousin.
46 C: A:hh
47 J: Eh huh huh hee heuh .u .hh

(3) C:19:99:1a

1 C: So (0.8) as you say Jenny i' is being recorded,.(0.4)
2 an' look there's a microphone there:e,
3 J: Boo(h)↓oo: uhih hi[h hee h*eh
4 C: [uheh
5 C: An' another one, (.) the other side of the roo:m,
6 (.)
7 J: Let's see. ((Footsteps))
8 C: Can you see it,
9 (3.2)
10 J: ((Close to microphone)) Oh ye:::ah.
11 C: Yeah?=
12 J: =That one can't record as much because we're over here.
13 C: Yeh I guess so.
14 (1.5)
15 C: So d'you think this microphone's gonna record us more
16 than the other one.
17 J: Yeah.
18 (3.0)
19 C: [[Wu-
20 J: [[Cuz, if we speak really loudly that one will be able to
21 get it.
22 C: °Yee:ah. (.) Guess so.°
23 (1.6)
24→ J: He↑LLO:::::l hee hinh=
25 C: =Djthink that microphone heard that.
26 (1.8)
27 C: No:.
28→ J: .hhh↑HE↑↑LLO:::::l (0.4) Think it heard that.
29 (3.2)
30→C: .hhh How l:oud dyou have t' speak at ho:me. .h t'get
31 people to hear you.
32→ J: .hh Well my ↑da:d's: ↓de:af.
33 (0.4)
34 C: ↑A:↓h:.
35 J: So I >have t'go-< .h (.) This morning I w'trying to get
36 his attention cuz I saw something in a magazine that I

37 might want, .hhh an', I'm goin', ↑DA:↓:D, knock ↑knO:↓(:K.
38 are you ↑thE::↓RE, (.)↑DA:↓:D, ↑DA:↓:(h)D!hhh
39 (0.8)
40 C: An' did 'e hear.

41 J: No.
42 C: Not at a:ll.
43 J: No:.
44 (1.2)
45 C: Okay. (.) .hhhh So how d'you get his attention.
46 (0.6)
47 J: I have to gettuh up an' go an' (.) sort of like s:strangle
48 ehhih(m) (.) .hh ba:sic'lly:, (1.6) Kick him or somethi[ng.
49 C: [What
50 abou:t (.) getting your mum t'hear what you've got
51 to s[ay.
52→ J: [°She hears everything.°=
53 C: =Mum hears absolutely everything.
54 J: °°Yeh°°

(4) C:19:99:1c

1 C: It's good to pretend sometimes.

2 J: .h Well ÅCtually he was locked in a boot an' he got out,
3 (0.3) an' and the r-RSPCA found 'im 'n 'e, .hh he- .h
4 h[e-
5 C: [He w'z locked in someone's boot?
6 (0.4)
7 C: Goodn[ess.
8→ J: [Y- The RSPCA found him, .hh[h He was] on TV=
9 C: [Uh huh.]
10 J: =en he ran away=.h=an' 'e couldn't find a home.
11 (0.8)
12 C: So:: he- did 'e=who did 'e run away from the boot or from
13 the RSPCA.
14 (0.3)
15 J: The RSPCA[:.
16 C: [He ran away-=]
17→ J: =Cuz 'e was scared of the camera.

(5) C:19:99:1c (Continuation of extract 4)

17 J: Cuz 'e was scared of the camera.
18 (.)
19 C: So the people that were tryin' to- (.) help 'im, he ran
20 away from.
21 (1.1)
22→C: He was scared of th'camera.
23 (0.7)
24→C: .h Dju think 'e would've been sca:red, .hh if there was
25 no camera. (.) But if hi:s voice was being taped but not
26 being filmed?
27 J: mYeah.
28 C: He'd've still been scared then,
29 J: °Mm·.°
30 (0.2)
31 C: A:h.
32 (2.8)
33 C: How could=how could he not be sca:red, (0.2) with his voice
34 being taped.
35 (1.9)
36→ J: Wull, if:: he::, (0.3) yihsee he's got very good hearing.
37 C: Ye:ah,
38 (.)
39 J: mYeh.
40 (0.5)
41 J: An' so[:
42 C: [Bit like your mum.
43 (0.6)
44 J: Yeah. .h[h] An'::, (0.4) so::.
45 C: [Mm.]
46 (1.7)
47 C: What=what does that mean having good hearing.
48 (0.9)
49→ J: He can hear the tape recorder goin', bvhvh[vhv
50 C: [He c'n hear it
51 whirling round.=]
52 J: =Yeah.

إيان هاتشباى

محاضر فى قسم العلوم الإنسانية ، جامعة برونل ، بريطانيا .

حصل على الدكتوراه من جامعة يورك عام ١٩٩٣ .

يهتم فى دراساته بتطور وتطبيق تحليل الحوار فى إطار محاور ثلاث : الإعلام ، التفاعل والتكنولوجيا وحوار الأطفال .

جو موران أليس

محاضر فى قسم علم الإجتماع جامعة سورى فى بريطانيا ، ومدير علم منهج بحث الماجستير الاجتماعى ، ويقوم بالإشراف على دراسات حول حماية الطفل ، والعنف ضد النساء والأطفال .

المترجمة فى سطور

دعاء محمد صلاح الدين الخطيب

مواليد القاهرة ١٩٧٦ .

ليسانس لغة إنجليزية عام ١٩٩٨ .

ترجمت عدة مقالات لمجلة العلم التابعة لجريدة الجمهورية وجريدة القاهرة ومجلة حصاد الفكر .

قامت بتعريب برامج كمبيوتر خاصة بالأطفال .

ترجمت عدة كتب تتناول تطوير الشخصية والإدارة .

ترجمت عروض كتب ومقالات للنشر الإلكترونى .

المراجع فى سطور

زين العابدين فؤاد

مواليد القاهرة ١٩٤٢ .

كاتب وشاعر ومترجم .

له أربعة دواوين شعرية وستة كتب عن فنون الأطفال «الأطفال يرسمون حقوقهم» ٣ أجزاء .

« الفن يذهب على المدرسة - شبام فى عيون أطفالها - الحرب والعنف فى عيون أطفال اليمن » .

المشروع القومى للترجمة

المشروع القومى للترجمة مشروع تنمية ثقافية بالدرجة الأولى ، ينطلق من الإيجابيات التى حققتها مشروعات الترجمة التى سبقته فى مصر والعالم العربى ويسعى إلى الإضافة بما يفتح الأفق على وعود المستقبل، معتمداً المبادئ التالية :

١- الخروج من أسر المركزية الأوروبية وهيمنة اللغتين الإنجليزية والفرنسية .

٢- التوازن بين المعارف الإنسانية فى المجالات العلمية والفنية والفكرية والإبداعية .

٣- الانحياز إلى كل ما يؤسس لأفكار التقدم وحضور العلم وإشاعة العقلانية والتشجيع على التجريب .

٤- ترجمة الأصول المعرفية التى أصبحت أقرب إلى الإطار المرجعى فى الثقافة الإنسانية المعاصرة، جنباً إلى جنب المنجزات الجديدة التى تضع القارئ فى القلب من حركة الإبداع والفكر العالميين .

٥- العمل على إعداد جيل جديد من المترجمين المتخصصين عن طريق ورش العمل بالتنسيق مع لجنة الترجمة بالمجلس الأعلى للثقافة .

٦- الاستعانة بكل الخبرات العربية وتنسيق الجهود مع المؤسسات المعنية بالترجمة .

المشروع القومى للترجمة

١-	اللغة العليا	جون كوين	أحمد درويش
٢-	الوثنية والإسلام (ط١)	ك. مادهو بانيكار	أحمد فؤاد بلبع
٣-	التراث المسروق	جورج جيمس	شوقى جلال
٤-	كيف تتم كتابة السيناريو	انجا كاريتنيكوفا	أحمد الحضرى
٥-	ثريا فى غيبوبة	إسماعيل فصيح	محمد علاء الدين منصور
٦-	اتجاهات البحث اللسانى	ميلكا إفيتش	سعد مصلوح ووفاء كامل فايد
٧-	العلوم الإنسانية والفلسفة	لوسيان غولدمان	يوسف الأنطكى
٨-	مشعلو الحرائق	ماكس فريش	مصطفى ماهر
٩-	التغيرات البيئية	أندرو. س. جودى	محمود محمد عاشور
١٠-	خطاب الحكاية	چيرار چينيت	محمد معتصم وعبد الجليل الأزدى وعمر حلى
١١-	مختارات شعرية	فيسوافا شيمبوريسكا	هناء عبد الفتاح
١٢-	طريق الحرير	ديفيد براونيستون وأيرين فرانك	أحمد محمود
١٣-	ديانة الساميين	روبرتسن سميث	عبد الوهاب علوب
١٤-	التحليل النفسى للأدب	جان بيلمان نويل	حسن المودن
١٥-	الحركات الفنية منذ ١٩٤٥	إدوارد لوسى سميث	أشرف رفيق عفيفى
١٦-	أثينة السوداء (جـ١)	مارتن برنال	بإشراف: أحمد عتمان
١٧-	مختارات شعرية	فيليب لاركين	محمد مصطفى بدوى
١٨-	الشعر النسائى فى أمريكا اللاتينية	مختارات	طلعت شاهين
١٩-	الأعمال الشعرية الكاملة	چورج سفيريس	نعيم عطية
٢٠-	قصة العلم	ج. ج. كراوثر	يمنى طريف الخولى و بدوى عبد الفتاح
٢١-	خوخة وألف خوخة وقصص أخرى	صمد بهرنجى	ماجدة العنانى
٢٢-	مذكرات رحالة عن المصريين	جون أنتيس	سيد أحمد على الناصرى
٢٣-	تجلى الجميل	هانز جيورج جادامر	سعيد توفيق
٢٤-	ظلال المستقبل	باتريك بارندر	بكر عباس
٢٥-	مثنوى	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
٢٦-	دين مصر العام	محمد حسين هيكل	أحمد محمد حسين هيكل
٢٧-	التنوع البشرى الخلاق	مجموعة من المؤلفين	بإشراف: جابر عصفور
٢٨-	رسالة فى التسامح	جون لوك	منى أبو سنة
٢٩-	الموت والوجود	جيمس ب. كارس	بدر الديب
٣٠-	الوثنية والإسلام (ط٢)	ك. مادهو بانيكار	أحمد فؤاد بلبع
٣١-	مصادر دراسة التاريخ الإسلامى	جان سوفاجيه - كلود كاين	عبد الستار الحلوجى وعبد الوهاب علوب
٣٢-	الانقراض	ديفيد روب	مصطفى إبراهيم فهمى
٣٣-	التاريخ الاقتصادى لأفريقيا الغربية	أ. ج. هوبكنز	أحمد فؤاد بلبع
٣٤-	الرواية العربية	روجر ألن	حصة إبراهيم المنيف
٣٥-	الأسطورة والحداثة	بول ب . ديكسون	خليل كلفت
٣٦-	نظريات السرد الحديثة	والاس مارتن	حياة جاسم محمد

٣٧-	واحة سيوة وموسيقاها	بريجيت شيفر	جمال عبد الرحيم
٣٨-	نقد الحداثة	ألن تورين	أنور مغيث
٣٩-	الحسد والإغريق	بيتر والكوت	منيرة كروان
٤٠-	قصائد حب	أن سكستون	محمد عيد إبراهيم
٤١-	ما بعد المركزية الأوروبية	بيتر جران	عاطف أحمد وإبراهيم فتحى ومحمود ماجد
٤٢-	عالم ماك	بنجامين باربر	أحمد محمود
٤٣-	اللهب المزدوج	أوكتافيو پاث	المهدى أخريف
٤٤-	بعد عدة أصياف	ألدوس هكسلى	مارلين تادرس
٤٥-	التراث المغدور	روبرت دينا وجون فاين	أحمد محمود
٤٦-	عشرون قصيدة حب	بابلو نيرودا	محمود السيد على
٤٧-	تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ١)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٤٨-	حضارة مصر الفرعونية	فرانسوا دوما	ماهر جويجاتى
٤٩-	الإسلام فى البلقان	هـ . ت . نوريس	عبد الوهاب علوب
٥٠-	ألف ليلة وليلة أو القول الأسير	جمال الدين بن الشيخ	محمد برادة وعثمانى الميلود ويوسف الأنطكى
٥١-	مسار الرواية الإسبانو أمريكية	داريو بيانويبا وخ. م. بينياليستى	محمد أبو العطا
٥٢-	العلاج النفسى التدعيمى	ب. نوفاليس وس . روجسيفيتز وروجر بيل	لطفى فطيم وعادل دمرداش
٥٣-	الدراما والتعليم	أ . ف . ألنجتون	مرسى سعد الدين
٥٤-	المفهوم الإغريقى للمسرح	ج . مايكل والتون	محسن مصيلحى
٥٥-	ما وراء العلم	چون بولكنجهوم	على يوسف على
٥٦-	الأعمال الشعرية الكاملة (جـ١)	فديريكو غرسية لوركا	محمود على مكى
٥٧-	الأعمال الشعرية الكاملة (جـ٢)	فديريكو غرسية لوركا	محمود السيد و ماهر البطوطى
٥٨-	مسرحيتان	فديريكو غرسية لوركا	محمد أبو العطا
٥٩-	المحبرة (مسرحية)	كارلوس مونييث	السيد السيد سهيم
٦٠-	التصميم والشكل	جوهانز إيتين	صبرى محمد عبد الغنى
٦١-	موسوعة علم الإنسان	شارلوت سيمور – سميث	بإشراف : محمد الجوهرى
٦٢-	لذّة النّص	رولان بارت	محمد خير البقاعى
٦٣-	تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ٢)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٦٤-	برتراند راسل (سيرة حياة)	ألان وود	رمسيس عوض
٦٥-	فى مدح الكسل ومقالات أخرى	برتراند راسل	رمسيس عوض
٦٦-	خمس مسرحيات أندلسية	أنطونيو جالا	عبد اللطيف عبد الحليم
٦٧-	مختارات شعرية	فرناندو بيسوا	المهدى أخريف
٦٨-	نتاشا العجوز وقصص أخرى	فالنتين راسبوتين	أشرف الصباغ
٦٩-	العالم الإسلامى فى أوائل القرن العشرين	عبد الرشيد إبراهيم	أحمد فؤاد متولى وهويدا محمد فهمى
٧٠-	ثقافة وحضارة أمريكا اللاتينية	أوخينيو تشانج رودريجث	عبد الحميد غلاب وأحمد حشاد
٧١-	السيدة لا تصلح إلا للرمى	داريو فو	حسين محمود
٧٢-	السياسى العجوز	ت . س . إليوت	فؤاد مجلى
٧٣-	نقد استجابة القارئ	چين ب . تومبكنز	حسن ناظم وعلى حاكم
٧٤-	صلاح الدين والمماليك فى مصر	ل . ا . سيمينوڤا	حسن بيومى

٧٥-	فن التراجم والسير الذاتية	أندريه موروا	أحمد درويش
٧٦-	جاك لاكان وإغواء التحليل النفسي	مجموعة من المؤلفين	عبد المقصود عبد الكريم
٧٧-	تاريخ النقد الأدبي الحديث (جـ٢)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٧٨-	العولمة : النظرية الاجتماعية والثقافة الكونية	رونالد روبرتسون	أحمد محمود ونورا أمين
٧٩-	شعرية التأليف	بوريس أوسبنسكي	سعيد الغانمي وناصر حلاوي
٨٠-	بوشكين عند «نافورة الدموع»	ألكسندر بوشكين	مكارم الغمري
٨١-	الجماعات المتخيلة	بندكت أندرسن	محمد طارق الشرقاوي
٨٢-	مسرح ميجيل	ميجيل دي أونامونو	محمود السيد علي
٨٣-	مختارات شعرية	غوتفريد بن	خالد المعالي
٨٤-	موسوعة الأدب والنقد (جـ١)	مجموعة من المؤلفين	عبد الحميد شيحة
٨٥-	منصور الحلاج (مسرحية)	صلاح زكي أقطاي	عبد الرازق بركات
٨٦-	طول الليل (رواية)	جمال مير صادقي	أحمد فتحي يوسف شتا
٨٧-	نون والقلم (رواية)	جلال آل أحمد	ماجدة العناني
٨٨-	الابتلاء بالتغرب	جلال آل أحمد	إبراهيم الدسوقي شتا
٨٩-	الطريق الثالث	أنتوني جيدنز	أحمد زايد ومحمد محيي الدين
٩٠-	وسم السيف وقصص أخرى	بورخيس وآخرون	محمد إبراهيم مبروك
٩١-	المسرح والتجريب بين النظرية والتطبيق	باربرا لاسوتسكا - بشونباك	محمد هناء عبد الفتاح
٩٢-	أساليب ومضامين المسرح الإسبانوأمريكي المعاصر	كارلوس ميجيل	نادية جمال الدين
٩٣-	محدثات العولمة	مايك فيذرستون وسكوت لاش	عبد الوهاب علوب
٩٤-	مسرحيتا الحب الأول والصحبة	صمويل بيكيت	فوزية العشماوي
٩٥-	مختارات من المسرح الإسباني	أنطونيو بويرو باييخو	سرى محمد عبد اللطيف
٩٦-	ثلاث زنبقات ووردة وقصص أخرى	نخبة	إدوار الخراط
٩٧-	هوية فرنسا (مج١)	فرنان بروديل	بشير السباعي
٩٨-	الهم الإنساني والابتزاز الصهيوني	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٩٩-	تاريخ السينما العالمية (١٨٩٥-١٩٨٠)	ديفيد روبنسون	إبراهيم قنديل
١٠٠-	مساءلة العولمة	بول هيرست وجراهام تومبسون	إبراهيم فتحي
١٠١-	النص الروائي: تقنيات ومناهج	بيرنار فاليط	رشيد بنحدو
١٠٢-	السياسة والتسامح	عبد الكبير الخطيبي	عز الدين الكتاني الإدريسي
١٠٣-	قبر ابن عربي يليه آياء (شعر)	عبد الوهاب المؤدب	محمد بنيس
١٠٤-	أوبرا ماهوجني (مسرحية)	برتولت بريشت	عبد الغفار مكاوي
١٠٥-	مدخل إلى النص الجامع	چيرار چينيت	عبد العزيز شبيل
١٠٦-	الأدب الأندلسي	ماريا خيسوس روبييرامتي	أشرف علي دعدور
١٠٧-	صورة الفدائي في الشعر الأمريكي اللاتيني المعاصر	نخبة من الشعراء	محمد عبد الله الجعيدي
١٠٨-	ثلاث دراسات عن الشعر الأندلسي	مجموعة من المؤلفين	محمود علي مكي
١٠٩-	حروب المياه	چون بولوك وعادل درويش	هاشم أحمد محمد
١١٠-	النساء في العالم النامي	حسنة بيجوم	منى قطان
١١١-	المرأة والجريمة	فرانسس هيدسون	ريهام حسين إبراهيم
١١٢-	الاحتجاج الهادئ	أرلين علوي ماكليود	إكرام يوسف

١١٣-	راية التمرد	سادى بلانت	أحمد حسان
١١٤-	مسرحيتا حصاد كونجى وسكان المستنقع	وول شوينكا	نسيم مجلى
١١٥-	غرفة تخص المرء وحده	فرجينيا وولف	سمية رمضان
١١٦-	امرأة مختلفة (درية شفيق)	سينثيا نلسون	نهاد أحمد سالم
١١٧-	المرأة والجنوسة فى الإسلام	ليلى أحمد	منى إبراهيم وهالة كمال
١١٨-	النهضة النسائية فى مصر	بث بارون	لميس النقاش
١١٩-	النساء والأسرة وقوانين الطلاق فى التاريخ الإسلامى	أميرة الأزهرى سنبل	بإشراف: رءوف عباس
١٢٠-	الحركة النسائية والتطور فى الشرق الأوسط	ليلى أبو لغد	مجموعة من المترجمين
١٢١-	الدليل الصغير فى كتابة المرأة العربية	فاطمة موسى	محمد الجندى وإيزابيل كمال
١٢٢-	نظام العبودية القديم والنموذج المثالى للإنسان	جوزيف فوجت	منيرة كروان
١٢٣-	الإمبراطورية العثمانية وعلاقاتها الدولية	أنيل ألكسندرو فنادولينا	أنور محمد إبراهيم
١٢٤-	الفجر الكاذب: أوهام الرأسمالية العالمية	چون جراى	أحمد فؤاد بلبع
١٢٥-	التحليل الموسيقى	سيدرك ثورپ ديفى	سمحة الخولى
١٢٦-	فعل القراءة	ڤولفانج إيسر	عبد الوهاب علوب
١٢٧-	إرهاب (مسرحية)	صفاء فتحى	بشير السباعى
١٢٨-	الأدب المقارن	سوزان باسنيت	أميرة حسن نويرة
١٢٩-	الرواية الإسبانية المعاصرة	ماريا دولورس أسيس جاروته	محمد أبو العطا وآخرون
١٣٠-	الشرق يصعد ثانية	أندريه جوندر فرانك	شوقى جلال
١٣١-	مصر القديمة: التاريخ الاجتماعى	مجموعة من المؤلفين	لويس بقطر
١٣٢-	ثقافة العولمة	مايك فيذرستون	عبد الوهاب علوب
١٣٣-	الخوف من المرايا (رواية)	طارق على	طلعت الشايب
١٣٤-	تشريح حضارة	بارى ج. كيمب	أحمد محمود
١٣٥-	المختار من نقد ت. س. إليوت	ت. س. إليوت	ماهر شفيق فريد
١٣٦-	فلاحو الباشا	كينيث كونو	سحر توفيق
١٣٧-	مذكرات ضابط فى الحملة الفرنسية على مصر	چوزيف مارى مواريه	كاميليا صبحى
١٣٨-	عالم التليفزيون بين الجمال والعنف	أندريه جلوكسمان	وجيه سمعان عبد المسيح
١٣٩-	پارسيفال (مسرحية)	ريتشارد فاچنر	مصطفى ماهر
١٤٠-	حيث تلتقى الأنهار	هربرت ميسن	أمل الجبورى
١٤١-	اثنتا عشرة مسرحية يونانية	مجموعة من المؤلفين	نعيم عطية
١٤٢-	الإسكندرية : تاريخ ودليل	أ. م. فورستر	حسن بيومى
١٤٣-	قضايا التنظير فى البحث الاجتماعى	ديرك لايدر	عدلى السمرى
١٤٤-	صاحبة اللوكاندة (مسرحية)	كارلو جولدونى	سلامة محمد سليمان
١٤٥-	موت أرتيميو كروث (رواية)	كارلوس فوينتس	أحمد حسان
١٤٦-	الورقة الحمراء (رواية)	ميجيل دى ليبس	على عبدالرءوف البمبى
١٤٧-	مسرحيتان	تانكريد دورست	عبدالغفار مكاوى
١٤٨-	القصة القصيرة: النظرية والتقنية	إنريكى أندرسون إمبرت	على إبراهيم منوفى
١٤٩-	النظرية الشعرية عند إليوت وأدونيس	عاطف فضول	أسامة إسبر
١٥٠-	التجربة الإغريقية	روبرت ج. ليتمان	منيرة كروان

١٥١- هوية فرنسا (مج ٢ ، جـ١)	فرنان بروديل	بشير السباعى
١٥٢- عدالة الهنود وقصص أخرى	مجموعة من المؤلفين	محمد محمد الخطابى
١٥٣- غرام الفراعنة	فيولين فانويك	فاطمة عبدالله محمود
١٥٤- مدرسة فرانكفورت	فيل سليتر	خليل كلفت
١٥٥- الشعر الأمريكى المعاصر	نخبة من الشعراء	أحمد مرسى
١٥٦- المدارس الجمالية الكبرى	جى أنبال وألان وأوديت فيرمو	مى التلمسانى
١٥٧- خسرو وشيرين	النظامى الكنجوى	عبدالعزيز بقوش
١٥٨- هوية فرنسا (مج ٢ ، جـ٢)	فرنان بروديل	بشير السباعى
١٥٩- الأيديولوچية	ديڤيد هوكس	إبراهيم فتحى
١٦٠- آلة الطبيعة	بول إيرليش	حسين بيومى
١٦١- مسرحيتان من المسرح الإسبانى	أليخاندرو كاسونا وأنطونيو جالا	زيدان عبدالحليم زيدان
١٦٢- تاريخ الكنيسة	يوحنا الأسيوى	صلاح عبدالعزيز محجوب
١٦٣- موسوعة علم الاجتماع (جـ ١)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
١٦٤- شامبوليون (حياة من نور)	چان لاكوتير	نبيل سعد
١٦٥- حكايات الثعلب (قصص أطفال)	أ. ن. أفاناسيفا	سهير المصادفة
١٦٦- العلاقات بين المتدينين والعلمانيين فى إسرائيل	يشعياهو ليڤمان	محمد محمود أبوغدير
١٦٧- فى عالم طاغور	رابندرنات طاغور	شكرى محمد عياد
١٦٨- دراسات فى الأدب والثقافة	مجموعة من المؤلفين	شكرى محمد عياد
١٦٩- إبداعات أدبية	مجموعة من المؤلفين	شكرى محمد عياد
١٧٠- الطريق (رواية)	ميجيل دليبيس	بسام ياسين رشيد
١٧١- وضع حد (رواية)	فرانك بيجو	هدى حسين
١٧٢- حجر الشمس (شعر)	نخبة	محمد محمد الخطابى
١٧٣- معنى الجمال	ولتر ت. ستيس	إمام عبد الفتاح إمام
١٧٤- صناعة الثقافة السوداء	إيليس كاشمور	أحمد محمود
١٧٥- التليفزيون فى الحياة اليومية	لورينزو فيلشس	وجيه سمعان عبد المسيح
١٧٦- نحو مفهوم للاقتصاديات البيئية	توم تيتنبرج	جلال البنا
١٧٧- أنطون تشيخوف	هنرى تروايا	حصة إبراهيم المنيف
١٧٨- مختارات من الشعر اليونانى الحديث	نخبة من الشعراء	محمد حمدى إبراهيم
١٧٩- حكايات أيسوب (قصص أطفال)	أيسوب	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٠- قصة جاويد (رواية)	إسماعيل فصيح	سليم عبد الأمير حمدان
١٨١- النقد الأدبى الأمريكى من الثلاثينيات إلى الثمانينيات	فنسنت ب. ليتش	محمد يحيى
١٨٢- العنف والنبوءة (شعر)	و.ب. ييتس	ياسين طه حافظ
١٨٣- چان كوكتو على شاشة السينما	رينيه جيلسون	فتحى العشرى
١٨٤- القاهرة: حالمة لا تنام	هانز إبندورفر	دسوقى سعيد
١٨٥- أسفار العهد القديم فى التاريخ	توماس تومسن	عبد الوهاب علوب
١٨٦- معجم مصطلحات هيجل	ميخائيل إنوود	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٧- الأرضة (رواية)	بُزرج علوى	محمد علاء الدين منصور
١٨٨- موت الأدب	ألفين كرنان	بدر الديب

١٨٩-	العمى والبصيرة: مقالات فى بلاغة النقد المعاصر	بول دى مان	سعيد الغانمى
١٩٠-	محاورات كونفوشيوس	كونفوشيوس	محسن سيد فرجانى
١٩١-	الكلام رأسمال وقصص أخرى	الحاج أبو بكر إمام وآخرون	مصطفى حجازى السيد
١٩٢-	سياحت نامه إبراهيم بك (جـ١)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
١٩٣-	عامل المنجم (رواية)	بيتر أبراهامز	محمد عبد الواحد محمد
١٩٤-	مختارات من النقد الأنجلو-أمريكى الحديث	مجموعة من النقاد	ماهر شفيق فريد
١٩٥-	شتاء ٨٤ (رواية)	إسماعيل فصيح	محمد علاء الدين منصور
١٩٦-	المهلة الأخيرة (رواية)	فالنتين راسبوتين	أشرف الصباغ
١٩٧-	سيرة الفاروق	شمس العلماء شبلى النعمانى	جلال السعيد الحفناوى
١٩٨-	الاتصال الجماهيرى	إدوين إمرى وآخرون	إبراهيم سلامة إبراهيم
١٩٩-	تاريخ يهود مصر فى الفترة العثمانية	يعقوب لانداو	جمال أحمد الرفاعى وأحمد عبد اللطيف حماد
٢٠٠-	ضحايا التنمية: المقاومة والبدائل	جيرمى سيبروك	فخرى لبيب
٢٠١-	الجانب الدينى للفلسفة	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٢٠٢-	تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ٤)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٢٠٣-	الشعر والشاعرية	ألطاف حسين حالى	جلال السعيد الحفناوى
٢٠٤-	تاريخ نقد العهد القديم	زالمان شازار	أحمد هويدى
٢٠٥-	الجينات والشعوب واللغات	لويجى لوقا كافاللى- سفورزا	أحمد مستجير
٢٠٦-	الهيولية تصنع علماً جديداً	جيمس جلايك	على يوسف على
٢٠٧-	ليل أفريقى (رواية)	رامون خوتاسندير	محمد أبو العطا
٢٠٨-	شخصية العربى فى المسرح الإسرائيلى	دان أوريان	محمد أحمد صالح
٢٠٩-	السرد والمسرح	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٢١٠-	مثنويات حكيم سنائى (شعر)	سنائى الغزنوى	يوسف عبد الفتاح فرج
٢١١-	فردينان دوسوسير	جوناثان كللر	محمود حمدى عبد الغنى
٢١٢-	قصص الأمير مرزبان على لسان الحيوان	مرزبان بن رستم بن شروين	يوسف عبدالفتاح فرج
٢١٣-	مصر منذ قدوم نابليون حتى رحيل عبدالناصر	ريمون فلاور	سيد أحمد على الناصرى
٢١٤-	قواعد جديدة للمنهج فى علم الاجتماع	أنتونى جيدنز	محمد محيى الدين
٢١٥-	سياحت نامه إبراهيم بك (جـ٢)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
٢١٦-	جوانب أخرى من حياتهم	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٢١٧-	مسرحيتان طليعيتان	صمويل بيكيت وهارولد بينتر	نادية البنهاوى
٢١٨-	لعبة الحجلة (رواية)	خوليو كورتازار	على إبراهيم منوفى
٢١٩-	بقايا اليوم (رواية)	كازو إيشجورو	طلعت الشايب
٢٢٠-	الهيولية فى الكون	بارى باركر	على يوسف على
٢٢١-	شعرية كفافى	جريجورى جوزدانيس	رفعت سلام
٢٢٢-	فرانز كافكا	رونالد جراى	نسيم مجلى
٢٢٣-	العلم فى مجتمع حر	باول فيرابند	السيد محمد نفادى
٢٢٤-	دمار يوغسلافيا	برانكا ماجاس	منى عبدالظاهر إبراهيم
٢٢٥-	حكاية غريق (رواية)	جابرييل جارثيا ماركيث	السيد عبدالظاهر السيد
٢٢٦-	أرض المساء وقصائد أخرى	ديفيد هربت لورانس	طاهر محمد على البريرى

الرقم	العنوان	المؤلف	المترجم
٢٢٧-	المسرح الإسبانى فى القرن السابع عشر	خوسيه ماريا ديث بوركى	السيد عبدالظاهر عبدالله
٢٢٨-	علم الجمالية وعلم اجتماع الفن	جانيت وولف	مارى تيريز عبدالمسيح وخالد حسن
٢٢٩-	مأزق البطل الوحيد	نورمان كيجان	أمير إبراهيم العمرى
٢٣٠-	عن الذباب والفئران والبشر	فرانسواز جاكوب	مصطفى إبراهيم فهمى
٢٣١-	الدرافيل أو الجيل الجديد (مسرحية)	خايمى سالوم بيدال	جمال عبدالرحمن
٢٣٢-	ما بعد المعلومات	توم ستونير	مصطفى إبراهيم فهمى
٢٣٣-	فكرة الاضمحلال فى التاريخ الغربى	آرثر هيرمان	طلعت الشايب
٢٣٤-	الإسلام فى السودان	ج. سبنسر تريمنجهام	فؤاد محمد عكود
٢٣٥-	ديوان شمس تبريزى (جـ١)	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
٢٣٦-	الولاية	ميشيل شودكيفيتش	أحمد الطيب
٢٣٧-	مصر أرض الوادى	روبين فيدين	عنايات حسين طلعت
٢٣٨-	العولمة والتحرير	تقرير لمنظمة الأنكتاد	ياسر محمد جادالله وعربى مدبولى أحمد
٢٣٩-	العربى فى الأدب الإسرائيلى	جيلا رامراز - رايوخ	نادية سليمان حافظ وإيهاب صلاح فايق
٢٤٠-	الإسلام والغرب وإمكانية الحوار	كاى حافظ	صلاح محجوب إدريس
٢٤١-	فى انتظار البرابرة (رواية)	ج . م. كوتزى	ابتسام عبدالله
٢٤٢-	سبعة أنماط من الغموض	وليام إمبسون	صبرى محمد حسن
٢٤٣-	تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج١)	ليفى بروفنسال	بإشراف: صلاح فضل
٢٤٤-	الغليان (رواية)	لاورا إسكيبيل	نادية جمال الدين محمد
٢٤٥-	نساء مقاتلات	إليزابيتا أديس وآخرون	توفيق على منصور
٢٤٦-	مختارات قصصية	جابرييل جارثيا ماركيث	على إبراهيم منوفى
٢٤٧-	الثقافة الجماهيرية والحداثة فى مصر	والتر أرمبرست	محمد طارق الشرقاوى
٢٤٨-	حقول عدن الخضراء (مسرحية)	أنطونيو جالا	عبداللطيف عبدالحليم
٢٤٩-	لغة التمزق (شعر)	دراجو شتامبوك	رفعت سلام
٢٥٠-	علم اجتماع العلوم	دومنيك فينك	ماجدة محسن أباظة
٢٥١-	موسوعة علم الاجتماع (جـ٢)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
٢٥٢-	رائدات الحركة النسوية المصرية	مارجو بدران	على بدران
٢٥٣-	تاريخ مصر الفاطمية	ل. أ. سيمينوڤا	حسن بيومى
٢٥٤-	أقدم لك: الفلسفة	ديف روبنسون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٥-	أقدم لك: أفلاطون	ديف روبنسون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٦-	أقدم لك: ديكارت	ديف روبنسون وكريس جارات	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٧-	تاريخ الفلسفة الحديثة	وليم كلى رايت	محمود سيد أحمد
٢٥٨-	الغجر	سير أنجوس فريزر	عُبادة كُحيلة
٢٥٩-	مختارات من الشعر الأرمنى عبر العصور	نخبة	فاروجان كازانجيان
٢٦٠-	موسوعة علم الاجتماع (جـ٣)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
٢٦١-	رحلة فى فكر زكى نجيب محمود	زكى نجيب محمود	إمام عبد الفتاح إمام
٢٦٢-	مدينة المعجزات (رواية)	إدواردو مندوثا	محمد أبو العطا
٢٦٣-	الكشف عن حافة الزمن	چون جريبن	على يوسف على
٢٦٤-	إبداعات شعرية مترجمة	هوراس وشلى	لويس عوض

٢٦٥-	روايات مترجمة	أوسكار وايلد وصمويل جونسون	لويس عوض
٢٦٦-	مدير المدرسة (رواية)	جلال آل أحمد	عادل عبدالمنعم على
٢٦٧-	فن الرواية	ميلان كونديرا	بدر الدين عرودكى
٢٦٨-	ديوان شمس تبريزى (جـ٢)	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
٢٦٩-	وسط الجزيرة العربية وشرقها (جـ١)	وليم چيفور بالجريف	صبرى محمد حسن
٢٧٠-	وسط الجزير العربية وشرقها (جـ٢)	وليم چيفور بالجريف	صبرى محمد حسن
٢٧١-	الحضارة الغربية: الفكرة والتاريخ	توماس سى. باترسون	شوقى جلال
٢٧٢-	الأديرة الأثرية فى مصر	سى. سى. والترز	إبراهيم سلامة إبراهيم
٢٧٣-	الأصول الاجتماعية والثقافية لحركة عرابى فى مصر	جوان كول	عنان الشهاوى
٢٧٤-	السيدة باربارا (رواية)	رومولو جاييجوس	محمود على مكى
٢٧٥-	ت. س. إليوت شاعراً وناقداً وكاتباً مسرحياً	مجموعة من النقاد	ماهر شفيق فريد
٢٧٦-	فنون السينما	مجموعة من المؤلفين	عبدالقادر التلمسانى
٢٧٧-	الجينات والصراع من أجل الحياة	براين فورد	أحمد فوزى
٢٧٨-	البدايات	إسحاق عظيموف	ظريف عبدالله
٢٧٩-	الحرب الباردة الثقافية	ف.س. سوندرز	طلعت الشايب
٢٨٠-	الأم والنصيب وقصص أخرى	بريم شند وآخرون	سمير عبدالحميد إبراهيم
٢٨١-	الفردوس الأعلى (رواية)	عبد الحليم شرر	جلال الحفناوى
٢٨٢-	طبيعة العلم غير الطبيعية	لويس ولبرت	سمير حنا صادق
٢٨٣-	السهل يحترق وقصص أخرى	خوان رولفو	على عبد الرءوف البمبى
٢٨٤-	هرقل مجنوناً (مسرحية)	يوريبيديس	أحمد عتمان
٢٨٥-	رحلة خواجة حسن نظامى الدهلوى	حسن نظامى الدهلوى	سمير عبد الحميد إبراهيم
٢٨٦-	سياحت نامه إبراهيم بك (جـ٢)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
٢٨٧-	الثقافة والعولمة والنظام العالمى	أنتونى كنج	محمد يحيى وآخرون
٢٨٨-	الفن الروائى	ديفيد لودج	ماهر البطوطى
٢٨٩-	ديوان منوچهرى الدامغانى	أبو نجم أحمد بن قوص	محمد نور الدين عبدالمنعم
٢٩٠-	علم اللغة والترجمة	جورج مونان	أحمد زكريا إبراهيم
٢٩١-	تاريخ المسرح الإسبانى فى القرن العشرين (جـ١)	فرانشسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٢-	تاريخ المسرح الإسبانى فى القرن العشرين (جـ٢)	فرانشسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٣-	مقدمة للأدب العربى	روجر ألن	مجدى توفيق وآخرون
٢٩٤-	فن الشعر	بوالو	رجاء ياقوت
٢٩٥-	سلطان الأسطورة	جوزيف كامبل وبيل مويرز	بدر الديب
٢٩٦-	مكبث (مسرحية)	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٢٩٧-	فن النحو بين اليونانية والسريانية	ديونيسيوس ثراكس ويوسف الأهوازى	ماجدة محمد أنور
٢٩٨-	مأساة العبيد وقصص أخرى	نخبة	مصطفى حجازى السيد
٢٩٩-	ثورة فى التكنولوجيا الحيوية	جين ماركس	هاشم أحمد محمد
٣٠٠-	أسطورة بروميثيوس فى الأدبين الإنجليزى والفرنسى (مج١)	لويس عوض	جمال الجزيرى وبهاء چاهين وإيزابيل كمال
٣٠١-	أسطورة بروميثيوس فى الأدبين الإنجليزى والفرنسى (مج٢)	لويس عوض	جمال الجزيرى و محمد الجندى
٣٠٢-	أقدم لك: فنجنشتين	جون هيتون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام

٣٠٣- أقدم لك: بوذا	جين هوب وبورن فان لون	إمام عبد الفتاح إمام
٣٠٤- أقدم لك: ماركس	ريوس	إمام عبد الفتاح إمام
٣٠٥- الجلد (رواية)	كروزيو مالابارته	صلاح عبد الصبور
٣٠٦- الحماسة: النقد الكانطى للتاريخ	جان فرانسوا ليوتار	نبيل سعد
٣٠٧- أقدم لك: الشعور	ديفيد بابينو وهوارد سلينا	محمود مكى
٣٠٨- أقدم لك: علم الوراثة	ستيف جونز وبورين فان لو	ممدوح عبد المنعم
٣٠٩- أقدم لك: الذهن والمخ	أنجوس جيلاتى وأوسكار زاريت	جمال الجزيرى
٣١٠- أقدم لك: يونج	ماجى هايد ومايكل ماكجنس	محيى الدين مزيد
٣١١- مقال فى المنهج الفلسفى	ر.ج كولنجوود	فاطمة إسماعيل
٣١٢- روح الشعب الأسود	وليم ديبويس	أسعد حليم
٣١٣- أمثال فلسطينية (شعر)	خايير بيان	محمد عبدالله الجعيدى
٣١٤- مارسيل دوشامب: الفن كعدم	جانيس مينيك	هويدا السباعى
٣١٥- جرامشى فى العالم العربى	ميشيل برونديتو والطاهر لبيب	كاميليا صبحى
٣١٦- محاكمة سقراط	أى. ف. ستون	نسيم مجلى
٣١٧- بلا غد	س. شير لايموفا- س. زنيكين	أشرف الصباغ
٣١٨- الأدب الروسى فى السنوات العشر الأخيرة	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٣١٩- صور دريدا	جايترى اسبيفاك وكرستوفر نوريس	حسام نايل
٣٢٠- لمعة السراج لحضرة التاج	مؤلف مجهول	محمد علاء الدين منصور
٣٢١- تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج٢، جـ١)	ليفى برو فنسال	بإشراف: صلاح فضل
٣٢٢- وجهات نظر حديثة فى تاريخ الفن الغربى	دبليو بوجين كلينباور	خالد مفلح حمزة
٣٢٣- فن الساتورا	تراث يونانى قديم	هانم محمد فوزى
٣٢٤- اللعب بالنار (رواية)	أشرف أسدى	محمود علاوى
٣٢٥- عالم الآثار (رواية)	فيليب بوسان	كرستين يوسف
٣٢٦- المعرفة والمصلحة	يورجين هابرماس	حسن صقر
٣٢٧- مختارات شعرية مترجمة (جـ١)	نخبة	توفيق على منصور
٣٢٨- يوسف وزليخا (شعر)	نور الدين عبد الرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٣٢٩- رسائل عيد الميلاد (شعر)	تد هيوز	محمد عيد إبراهيم
٣٣٠- كل شىء عن التمثيل الصامت	مارفن شبرد	سامى صلاح
٣٣١- عندما جاء السردين وقصص أخرى	ستيفن جراى	سامية دياب
٣٣٢- شهر العسل وقصص أخرى	نخبة	على إبراهيم منوفى
٣٣٣- الإسلام فى بريطانيا من ١٥٥٨-١٦٨٥	نبيل مطر	بكر عباس
٣٣٤- لقطات من المستقبل	أرثر كلارك	مصطفى إبراهيم فهمى
٣٣٥- عصر الشك: دراسات عن الرواية	ناتالى ساروت	فتحى العشرى
٣٣٦- متون الأهرام	نصوص مصرية قديمة	حسن صابر
٣٣٧- فلسفة الولاء	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٣٣٨- نظرات حائرة وقصص أخرى	نخبة	جلال الحفناوى
٣٣٩- تاريخ الأدب فى إيران (جـ٣)	إدوارد براون	محمد علاء الدين منصور
٣٤٠- اضطراب فى الشرق الأوسط	بيرش بيربروجلو	فخرى لبيب

الرقم	العنوان	المؤلف	المترجم
٢٤١-	قصائد من رلكه (شعر)	راينر ماريا رلكه	حسن حلمى
٢٤٢-	سلامان وأبسال (شعر)	نور الدين عبدالرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٢٤٣-	العالم البرجوازى الزائل (رواية)	نادين جورديمر	سمير عبد ربه
٢٤٤-	الموت فى الشمس (رواية)	بيتر بالانجيو	سمير عبد ربه
٢٤٥-	الركض خلف الزمان (شعر)	يونه ندائى	يوسف عبد الفتاح فرج
٢٤٦-	سحر مصر	رشاد رشدى	جمال الجزيرى
٢٤٧-	الصبية الطائشون (رواية)	جان كوكتو	بكر الحلو
٢٤٨-	المتصوفة الأولون فى الأدب التركى (جـ١)	محمد فؤاد كوبريلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٢٤٩-	دليل القارئ إلى الثقافة الجادة	أرثر والدهورن وآخرون	أحمد عمر شاهين
٢٥٠-	بانوراما الحياة السياحية	مجموعة من المؤلفين	عطية شحاتة
٢٥١-	مبادئ المنطق	جوزايا رويس	أحمد الانصارى
٢٥٢-	قصائد من كفافيس	قسطنطين كفافيس	نعيم عطية
٢٥٣-	الفن الإسلامى فى الأندلس: الزخرفة الهندسية	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٢٥٤-	الفن الإسلامى فى الأندلس: الزخرفة النباتية	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٢٥٥-	التيارات السياسية فى إيران المعاصرة	حجت مرتجى	محمود علاوى
٢٥٦-	الميراث المر	بول سالم	بدر الرفاعى
٢٥٧-	متون هرمس	تيموثى فريك وبيتر غاندى	عمر الفاروق عمر
٢٥٨-	أمثال الهوسا العامية	نخبة	مصطفى حجازى السيد
٢٥٩-	محاورة بارمنيدس	أفلاطون	حبيب الشارونى
٢٦٠-	أنثروبولوجيا اللغة	أندريه جاكوب ونويلا باركان	ليلى الشربينى
٢٦١-	التصحر: التهديد والمجابهة	آلان جرينجر	عاطف معتمد وآمال شاور
٢٦٢-	تلميذ بابنبرج (رواية)	هاينرش شبورل	سيد أحمد فتح الله
٢٦٣-	حركات التحرير الأفريقية	ريتشارد جيبسون	صبرى محمد حسن
٢٦٤-	حداثة شكسبير	إسماعيل سراج الدين	نجلاء أبو عجاج
٢٦٥-	سأم باريس (شعر)	شارل بودلير	محمد أحمد حمد
٢٦٦-	نساء يركضن مع الذئاب	كلاريسا بنكولا	مصطفى محمود محمد
٢٦٧-	القلم الجرىء	مجموعة من المؤلفين	البرّاق عبدالهادى رضا
٢٦٨-	المصطلح السردى: معجم مصطلحات	جيرالد برنس	عابد خزندار
٢٦٩-	المرأة فى أدب نجيب محفوظ	فوزية العشماوى	فوزية العشماوى
٢٧٠-	الفن والحياة فى مصر الفرعونية	كليرلا لويت	فاطمة عبدالله محمود
٢٧١-	المتصوفة الأولون فى الأدب التركى (جـ٢)	محمد فؤاد كوبريلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٢٧٢-	عاش الشباب (رواية)	وانغ مينغ	وحيد السعيد عبدالحميد
٢٧٣-	كيف تعد رسالة دكتوراه	أومبرتو إيكو	على إبراهيم منوفى
٢٧٤-	اليوم السادس (رواية)	أندريه شديد	حمادة إبراهيم
٢٧٥-	الخلود (رواية)	ميلان كونديرا	خالد أبو اليزيد
٢٧٦-	الغضب وأحلام السنين (مسرحيات)	جان أنوى وآخرون	إدوار الخراط
٢٧٧-	تاريخ الأدب فى إيران (جـ٤)	إدوارد براون	محمد علاء الدين منصور
٢٧٨-	المسافر (شعر)	محمد إقبال	يوسف عبدالفتاح فرج

٢٧٩- ملك فى الحديقة (رواية) | سنيل باث | جمال عبدالرحمن

٢٨٠- حديث عن الخسارة | جونتر جراس | شيرين عبدالسلام

٢٨١- أساسيات اللغة | ر. ل. تراسك | رانيا إبراهيم يوسف

٢٨٢- تاريخ طبرستان | بهاء الدين محمد إسفنديار | أحمد محمد نادى

٢٨٣- هدية الحجاز (شعر) | محمد إقبال | سمير عبدالحميد إبراهيم

٢٨٤- القصص التى يحكيها الأطفال | سوزان إنجيل | إيزابيل كمال

٢٨٥- مشترى العشق (رواية) | محمد على بهزادراد | يوسف عبدالفتاح فرج

٢٨٦- دفاعًا عن التاريخ الأدبى النسوى | جانيت تود | ريهام حسين إبراهيم

٢٨٧- أغنيات وسوناتات (شعر) | چون دن | بهاء چاهين

٢٨٨- مواعظ سعدى الشيرازى (شعر) | سعدى الشيرازى | محمد علاء الدين منصور

٢٨٩- تفاهم وقصص أخرى | نخبة | سمير عبدالحميد إبراهيم

٢٩٠- الأرشيفات والمدن الكبرى | إم. فى. روبرتس | عثمان مصطفى عثمان

٢٩١- الحافلة الليلكية (رواية) | مايف بينشى | منى الدروبى

٢٩٢- مقامات ورسائل أندلسية | فرناندو دى لاجرانجا | عبداللطيف عبدالحليم

٢٩٣- فى قلب الشرق | ندوة لويس ماسينيون | زينب محمود الخضيرى

٢٩٤- القوى الأربع الأساسية فى الكون | بول ديفيز | هاشم أحمد محمد

٢٩٥- ألام سياوش (رواية) | إسماعيل فصيح | سليم عبد الأمير حمدان

٢٩٦- السافاك | تقى نجارى راد | محمود علاوى

٢٩٧- أقدم لك: نيتشه | لورانس جين وكيتى شين | إمام عبدالفتاح إمام

٢٩٨- أقدم لك: سارتر | فيليب تودى وهوارد ريد | إمام عبدالفتاح إمام

٢٩٩- أقدم لك: كامى | ديفيد ميروفتش وآلن كوركس | إمام عبدالفتاح إمام

٤٠٠- مومو (رواية) | ميشائيل إنده | باهر الجوهرى

٤٠١- أقدم لك: علم الرياضيات | زياودن ساردر وآخرون | ممدوح عبد المنعم

٤٠٢- أقدم لك: ستيفن هوكنج | ج. ب. ماك إيفوى وأوسكار زاريت | ممدوح عبدالمنعم

٤٠٣- ربة المطر والملابس تصنع الناس (روايتان) | توبور شتورم وجوتفرد كولر | عماد حسن بكر

٤٠٤- تعويذة الحسى | ديفيد إبرام | ظبية خميس

٤٠٥- إيزابيل (رواية) | أندريه جيد | حمادة إبراهيم

٤٠٦- المستعربون الإسبان فى القرن ١٩ | مانويلا مانتاناريس | جمال عبد الرحمن

٤٠٧- الأدب الإسبانى المعاصر بأقلام كتابه | مجموعة من المؤلفين | طلعت شاهين

٤٠٨- معجم تاريخ مصر | جوان فوتشركنج | عنان الشهاوى

٤٠٩- انتصار السعادة | برتراند راسل | إلهامى عمارة

٤١٠- خلاصة القرن | كارل بوبر | الزواوى بغورة

٤١١- همس من الماضى | جينيفر أكرمان | أحمد مستجير

٤١٢- تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج٢، جـ٢) | ليفى بروفنسال | بإشراف: صلاح فضل

٤١٣- أغنيات المنفى (شعر) | ناظم حكمت | محمد البخارى

٤١٤- الجمهورية العالمية للآداب | باسكال كازانوفا | أمل الصبان

٤١٥- صورة كوكب (مسرحية) | فريدريش دورينمات | أحمد كامل عبدالرحيم

٤١٦- مبادئ النقد الأدبى والعلم والشعر | أ. أ. رتشاردز | محمد مصطفى بدوى

٤١٧- تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ٥)	رينيه ويليك	مجاهد عبدالمنعم مجاهد
٤١٨- سياسات الزمر الحاكمة فى مصر العثمانية	جين هاثواى	عبد الرحمن الشيخ
٤١٩- العصر الذهبى للإسكندرية	جون مارلو	نسيم مجلى
٤٢٠- مكرو ميجاس (قصة فلسفية)	فولتير	الطيب بن رجب
٤٢١- الولاء والقيادة فى المجتمع الإسلامى الأول	روى متحدة	أشرف كيلانى
٤٢٢- رحلة لاستكشاف أفريقيا (جـ١)	ثلاثة من الرحالة	عبدالله عبدالرازق إبراهيم
٤٢٣- إسراءات الرجل الطيف	نخبة	وحيد النقاش
٤٢٤- لوائح الحق ولوامع العشق (شعر)	نور الدين عبدالرحمن الجامى	محمد علاء الدين منصور
٤٢٥- من طاووس إلى فرح	محمود طلوعى	محمود علاوى
٤٢٦- الخفافيش وقصص أخرى	نخبة	محمد علاء الدين منصور وعبد الحفيظ يعقوب
٤٢٧- بانديراس الطاغية (رواية)	باى إنكلان	ثريا شلبى
٤٢٨- الخزانة الخفية	محمد هوتك بن داود خان	محمد أمان صافى
٤٢٩- أقدم لك: هيجل	ليود سبنسر وأندزجى كروز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٠- أقدم لك: كانط	كرستوفر وانت وأندزجى كليموفسكى	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣١- أقدم لك: فوكو	كريس هوروكس وزوران جفتيك	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٢- أقدم لك: ماكيافللى	باتريك كيرى وأوسكار زاريت	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٣- أقدم لك: جويس	ديفيد نوريس وكارل فلنت	حمدى الجابرى
٤٣٤- أقدم لك: الرومانسية	دونكان هيث وجودى بورهام	عصام حجازى
٤٣٥- توجهات ما بعد الحداثة	نيكولاس زربرج	ناجى رشوان
٤٣٦- تاريخ الفلسفة (مج١)	فردريك كوبلستون	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٧- رحالة هندى فى بلاد الشرق العربى	شبلى النعمانى	جلال الحفناوى
٤٣٨- بطلات وضحايا	إيمان ضياء الدين بيبرس	عايدة سيف الدولة
٤٣٩- موت المرابى (رواية)	صدر الدين عينى	محمد علاء الدين منصور وعبد الحفيظ يعقوب
٤٤٠- قواعد اللهجات العربية الحديثة	كرستن بروستاد	محمد طارق الشرقاوى
٤٤١- رب الأشياء الصغيرة (رواية)	أرونداتى روى	فخرى لبيب
٤٤٢- حتشبسوت: المرأة الفرعونية	فوزية أسعد	ماهر جويجاتى
٤٤٣- اللغة العربية: تاريخها ومستوياتها وتأثيرها	كيس فرستيغ	محمد طارق الشرقاوى
٤٤٤- أمريكا اللاتينية: الثقافات القديمة	لاوريت سيجورنه	صالح علمانى
٤٤٥- حول وزن الشعر	پرويز ناتل خانلرى	محمد محمد يونس
٤٤٦- التحالف الأسود	ألكسندر كوكبرن وجيفرى سانت كلير	أحمد محمود
٤٤٧- أقدم لك: نظرية الكم	ج. پ. ماك إيفوى وأوسكار زاريت	ممدوح عبدالمنعم
٤٤٨- أقدم لك: علم نفس التطور	ديلان إيفانز وأوسكار زاريت	ممدوح عبدالمنعم
٤٤٩- أقدم لك: الحركة النسوية	نخبة	جمال الجزيرى
٤٥٠- أقدم لك: ما بعد الحركة النسوية	صوفيا فوكا وريبيكا رايت	جمال الجزيرى
٤٥١- أقدم لك: الفلسفة الشرقية	ريتشارد أوزبورن وبورن ڤان لون	إمام عبد الفتاح إمام
٤٥٢- أقدم لك: لينين والثورة الروسية	ريتشارد إبجينانزى وأوسكار زاريت	محيى الدين مزيد
٤٥٣- القاهرة: إقامة مدينة حديثة	جان لوك أرنو	حليم طوسون وفؤاد الدهان
٤٥٤- خمسون عاماً من السينما الفرنسية	رينيه بريدال	سوزان خليل

٤٥٥- تاريخ الفلسفة الحديثة (مج٥)	فردريك كوبلستون	محمود سيد أحمد
٤٥٦- لا تنسني (رواية)	مريم جعفري	هويدا عزت محمد
٤٥٧- النساء في الفكر السياسي الغربي	سوزان موللر أوكين	إمام عبدالفتاح إمام
٤٥٨- الموريسكيون الأندلسيون	مرثيديس غارثيا أرينال	جمال عبد الرحمن
٤٥٩- نحو مفهوم لاقتصاديات الموارد الطبيعية	توم تيتنبرج	جلال البنا
٤٦٠- أقدم لك: الفاشية والنازية	ستوارت هود وليتزا جانستز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦١- أقدم لك: لكان	داريان ليدر وجودي جروفز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦٢- طه حسين من الأزهر إلى السوربون	عبدالرشيد الصادق محمودي	عبدالرشيد الصادق محمودي
٤٦٣- الدولة المارقة	ويليام بلوم	كمال السيد
٤٦٤- ديمقراطية للقلة	مايكل بارنتي	حصة إبراهيم المنيف
٤٦٥- قصص اليهود	لويس جنزبيرج	جمال الرفاعي
٤٦٦- حكايات حب وبطولات فرعونية	فيولين فانويك	فاطمة عبد الله
٤٦٧- التفكير السياسي والنظرة السياسية	ستيفين ديلو	ربيع وهبة
٤٦٨- روح الفلسفة الحديثة	جوزايا رويس	أحمد الأنصاري
٤٦٩- جلال الملوك	نصوص حبشية قديمة	مجدي عبدالرازق
٤٧٠- الأراضي والجودة البيئية	جاري م. بيرزنسكي وآخرون	محمد السيد النتة
٤٧١- رحلة لاستكشاف أفريقيا (جـ٢)	ثلاثة من الرحالة	عبد الله عبد الرازق إبراهيم
٤٧٢- دون كيخوتي (القسم الأول)	ميجيل دي ثربانتس سابيدرا	سليمان العطار
٤٧٣- دون كيخوتي (القسم الثاني)	ميجيل دي ثربانتس سابيدرا	سليمان العطار
٤٧٤- الأدب والنسوية	بام موريس	سهام عبدالسلام
٤٧٥- صوت مصر: أم كلثوم	فرجينيا دانيلسون	عادل هلال عناني
٤٧٦- أرض الحبايب بعيدة: بيرم التونسي	ماريلين بوث	سحر توفيق
٤٧٧- تاريخ الصين منذ ما قبل التاريخ حتى القرن العشرين	هيلدا هوخام	أشرف كيلاني
٤٧٨- الصين والولايات المتحدة	ليوشيه شنج و لي شي دونج	عبد العزيز حمدي
٤٧٩- المقهـــى (مسرحية)	لاو شه	عبد العزيز حمدي
٤٨٠- تساي ون جي (مسرحية)	كو مو روا	عبد العزيز حمدي
٤٨١- بردة النبي	روى متحدة	رضوان السيد
٤٨٢- موسوعة الأساطير والرموز الفرعونية	روبير جاك تيبو	فاطمة عبد الله
٤٨٣- النسوية وما بعد النسوية	سارة جامبل	أحمد الشامي
٤٨٤- جمالية التلقي	هانسن روبيرت ياوس	رشيد بنحدو
٤٨٥- التوبة (رواية)	نذير أحمد الدهلوي	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٦- الذاكرة الحضارية	يان أسمن	عبدالحليم عبدالغني رجب
٤٨٧- الرحلة الهندية إلى الجزيرة العربية	رفيع الدين المراد أبادي	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٨- الحب الذي كان وقصائد أخرى	نخبة	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٩- هُسِّرل: الفلسفة علمًا دقيقًا	إدموند هُسِّرل	محمود رجب
٤٩٠- أسمار الببغاء	محمد قادري	عبد الوهاب علوب
٤٩١- نصوص قصصية من روائع الأدب الأفريقي	نخبة	سمير عبد ربه
٤٩٢- محمد علي مؤسس مصر الحديثة	جي فارجيت	محمد رفعت عواد

٤٩٣-	خطابات إلى طالب الصوتيات	هارولد بالمر	محمد صالح الضالع
٤٩٤-	كتاب الموتى: الخروج فى النهار	نصوص مصرية قديمة	شريف الصيفى
٤٩٥-	اللوبى	إدوارد تيفان	حسن عبد ربه المصرى
٤٩٦-	الحكم والسياسة فى أفريقيا (جـ١)	إكوادو بانولى	مجموعة من المترجمين
٤٩٧-	العلمانية والنوع والدولة فى الشرق الأوسط	نادية العلى	مصطفى رياض
٤٩٨-	النساء والنوع فى الشرق الأوسط الحديث	جوديث تاكر ومارجريت مريوديز	أحمد على بدوى
٤٩٩-	تقاطعات: الأمة والمجتمع والنوع	مجموعة من المؤلفين	فيصل بن خضراء
٥٠٠-	فى طفولتى: دراسة فى السيرة الذاتية العربية	تيتز رووكى	طلعت الشايب
٥٠١-	تاريخ النساء فى الغرب (جـ١)	أرثر جولد هامر	سحر فراج
٥٠٢-	أصوات بديلة	مجموعة من المؤلفين	هالة كمال
٥٠٣-	مختارات من الشعر الفارسى الحديث	نخبة من الشعراء	محمد نور الدين عبدالمنعم
٥٠٤-	كتابات أساسية (جـ١)	مارتن هايدجر	إسماعيل المصدق
٥٠٥-	كتابات أساسية (جـ٢)	مارتن هايدجر	إسماعيل المصدق
٥٠٦-	ربما كان قديساً (رواية)	آن تيلر	عبدالحميد فهمى الجمال
٥٠٧-	سيدة الماضى الجميل (مسرحية)	بيتر شيفر	شوقى فهيم
٥٠٨-	المولوية بعد جلال الدين الرومى	عبدالباقى جلبنارلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٥٠٩-	الفقر والإحسان فى عصر سلاطين المماليك	أدم صبرة	قاسم عبده قاسم
٥١٠-	الأرملة الماكرة (مسرحية)	كارلو جولدونى	عبدالرازق عيد
٥١١-	كوكب مرقَّع (رواية)	آن تيلر	عبدالحميد فهمى الجمال
٥١٢-	كتابة النقد السينمائى	تيموثى كوريجان	جمال عبد الناصر
٥١٣-	العلم الجسور	تيد أنتون	مصطفى إبراهيم فهمى
٥١٤-	مدخل إلى النظرية الأدبية	جونثان كولر	مصطفى بيومى عبد السلام
٥١٥-	من التقليد إلى ما بعد الحداثة	فدوى مالطى دوجلاس	فدوى مالطى دوجلاس
٥١٦-	إرادة الإنسان فى علاج الإدمان	أرنولد واشنطون ودونا باوندى	صبرى محمد حسن
٥١٧-	نقش على الماء وقصص أخرى	نخبة	سمير عبد الحميد إبراهيم
٥١٨-	استكشاف الأرض والكون	إسحق عظيموف	هاشم أحمد محمد
٥١٩-	محاضرات فى المثالية الحديثة	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٥٢٠-	الولع الفرنسى بمصر من الحلم إلى المشروع	أحمد يوسف	أمل الصبان
٥٢١-	قاموس تراجم مصر الحديثة	أرثر جولد سميث	عبدالوهاب بكر
٥٢٢-	إسبانيا فى تاريخها	أميركو كاسترو	على إبراهيم منوفى
٥٢٣-	الفن الطليطلى الإسلامى والمدجن	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٥٢٤-	الملك لير (مسرحية)	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٥٢٥-	موسم صيد فى بيروت وقصص أخرى	دنيس جونسون	نادية رفعت
٥٢٦-	أقدم لك: السياسة البيئية	ستيفن كرول ووليم رانكين	محيى الدين مزيد
٥٢٧-	أقدم لك: كافكا	ديفيد زين ميروفتس وروبرت كرمب	جمال الجزيرى
٥٢٨-	أقدم لك: تروتسكى والماركسية	طارق على وفِلْ إيفانز	جمال الجزيرى
٥٢٩-	بدائع العلامة إقبال فى شعره الأردى	محمد إقبال	حازم محفوظ وحسين نجيب المصرى
٥٣٠-	مدخل عام إلى فهم النظريات التراثية	رينيه جينو	عمر الفاروق عمر

الرقم	العنوان	المؤلف	المترجم
٥٣١-	ما الذي حدث في «حدث» ١١ سبتمبر؟	جاك دريدا	صفاء فتحي
٥٣٢-	المغامر والمستشرق	هنري لورنس	بشير السباعي
٥٣٣-	تعلُّم اللغة الثانية	سوزان جاس	محمد طارق الشرقاوي
٥٣٤-	الإسلاميون الجزائريون	سيڤرين لابا	حمادة إبراهيم
٥٣٥-	مخزن الأسرار (شعر)	نظامي الكنجوي	عبدالعزيز بقوش
٥٣٦-	الثقافات وقيم التقدم	صمويل هنتنجتون ولورانس هاريزون	شوقي جلال
٥٣٧-	للحب والحرية (شعر)	نخبة	عبدالغفار مكاوي
٥٣٨-	النفس والآخر في قصص يوسف الشاروني	كيت دانيلر	محمد الحديدي
٥٣٩-	خمس مسرحيات قصيرة	كاريل تشرشل	محسن مصيلحي
٥٤٠-	توجهات بريطانية - شرقية	السير رونالد ستورس	رءوف عباس
٥٤١-	هي تتخيل وهلاوس أخرى	خوان خوسيه مياس	مروة رزق
٥٤٢-	قصص مختارة من الأدب اليوناني الحديث	نخبة	نعيم عطية
٥٤٣-	أقدم لك: السياسة الأمريكية	باتريك بروجان وكريس جرات	وفاء عبدالقادر
٥٤٤-	أقدم لك: ميلاني كلاين	روبرت هنشل وآخرون	حمدي الجابري
٥٤٥-	يا له من سباق محموم	فرانسيس كريك	عزت عامر
٥٤٦-	ريموس	ت. ب. وايزمان	توفيق على منصور
٥٤٧-	أقدم لك: بارت	فيليب تودي وآن كورس	جمال الجزيري
٥٤٨-	أقدم لك: علم الاجتماع	ريتشارد أوزبرن وبورن فان لون	حمدي الجابري
٥٤٩-	أقدم لك: علم العلامات	بول كوبلي وليتاجانز	جمال الجزيري
٥٥٠-	أقدم لك: شكسبير	نيك جروم وبيرو	حمدي الجابري
٥٥١-	الموسيقى والعولمة	سايمون ماندي	سمحة الخولي
٥٥٢-	قصص مثالية	ميجيل دي ثربانتس	على عبد الرءوف اليمبي
٥٥٣-	مدخل للشعر الفرنسي الحديث والمعاصر	دانيال لوفرس	رجاء ياقوت
٥٥٤-	مصر في عهد محمد علي	عفاف لطفي السيد مارسوه	عبدالسميع عمر زين الدين
٥٥٥-	الإستراتيجية الأمريكية للقرن الحادي والعشرين	أناتولي أوتكين	أنور محمد إبراهيم ومحمد نصرالدين الجبالي
٥٥٦-	أقدم لك: چان بودريار	كريس هوروكس وزوران جيفتك	حمدي الجابري
٥٥٧-	أقدم لك: الماركيز دي ساد	ستوارت هود وجراهام كرولي	إمام عبدالفتاح إمام
٥٥٨-	أقدم لك: الدراسات الثقافية	زيودين ساردارويورين ڤان لون	إمام عبدالفتاح إمام
٥٥٩-	الماس الزائف (رواية)	تشا تشاجي	عبدالحي أحمد سالم
٥٦٠-	صلصلة الجرس (شعر)	محمد إقبال	جلال السعيد الحفناوي
٥٦١-	جناح جبريل (شعر)	محمد إقبال	جلال السعيد الحفناوي
٥٦٢-	بلايين وبلايين	كارل ساجان	عزت عامر
٥٦٣-	ورود الخريف (مسرحية)	خاثينتو بينابينتي	صبري محمدي التهامي
٥٦٤-	عُش الغريب (مسرحية)	خاثينتو بينابينتي	صبري محمدي التهامي
٥٦٥-	الشرق الأوسط المعاصر	ديبورا ج. جيرنر	أحمد عبدالحميد أحمد
٥٦٦-	تاريخ أوروبا في العصور الوسطى	موريس بيشوب	على السيد على
٥٦٧-	الوطن المغتصب	مايكل رايس	إبراهيم سلامة إبراهيم
٥٦٨-	الأصولي في الرواية	عبد السلام حيدر	عبد السلام حيدر

٥٦٩-	موقع الثقافة	هومى بابا	ثائر ديب
٥٧٠-	دول الخليج الفارسى	سير رويرت هاى	يوسف الشارونى
٥٧١-	تاريخ النقد الإسبانى المعاصر	إيميليا دى ثوليتا	السيد عبد الظاهر
٥٧٢-	الطب فى زمن الفراعنة	برونو أليوا	كمال السيد
٥٧٣-	أقدم لك: فرويد	ريتشارد ابيجنانس وأسكار زارتى	جمال الجزيرى
٥٧٤-	مصر القديمة فى عيون الإيرانيين	حسن بيرنيا	علاء الدين السباعى
٥٧٥-	الاقتصاد السياسى للعولمة	نجير وودز	أحمد محمود
٥٧٦-	فكر ثربانتس	أمريكو كاسترو	ناهد العشرى محمد
٥٧٧-	مغامرات بينوكيو	كارلو كولودى	محمد قدرى عمارة
٥٧٨-	الجماليات عند كيتس وهنت	أيومى ميزوكوشى	محمد إبراهيم وعصام عبد الروف
٥٧٩-	أقدم لك: تشومسكى	جون ماهر وجودى جرونز	محيى الدين مزيد
٥٨٠-	دائرة المعارف الدولية (مج١)	جون فيزر وبول سيترجز	بإشراف: محمد فتحى عبدالهادى
٥٨١-	الحمقى يموتون (رواية)	ماريو بوزو	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٢-	مرايا على الذات (رواية)	هوشنك كلشيرى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٣-	الجيران (رواية)	أحمد محمود	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٤-	سفر (رواية)	محمود دولت أبادى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٥-	الأمير احتجاب (رواية)	هوشنك كلشيرى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٦-	السينما العربية والأفريقية	ليزبيث مالكموس وروى أرمز	سهام عبد السلام
٥٨٧-	تاريخ تطور الفكر الصينى	مجموعة من المؤلفين	عبدالعزيز حمدى
٥٨٨-	أمنحوتپ الثالث	أنييس كابرول	ماهر جويجاتى
٥٨٩-	تمبكت العجيبة (رواية)	فيلكس ديبوا	عبدالله عبدالرازق إبراهيم
٥٩٠-	أساطير من الموروثات الشعبية الفنلندية	نخبة	محمود مهدى عبدالله
٥٩١-	الشاعر والمفكر	هوراتيوس	على عبدالتواب على وصلاح رمضان السيد
٥٩٢-	الثورة المصرية (جـ١)	محمد صبرى السوربونى	مجدى عبدالحافظ وعلى كورخان
٥٩٣-	قصائد ساحرة	بول فاليرى	بكر الحلو
٥٩٤-	القلب السمين (قصة أطفال)	سوزانا تامارو	أمانى فوزى
٥٩٥-	الحكم والسياسة فى أفريقيا (جـ٢)	إكوانو بانولى	مجموعة من المترجمين
٥٩٦-	الصحة العقلية فى العالم	روبرت ديجارليه وآخرون	إيهاب عبدالرحيم محمد
٥٩٧-	مسلمو غرناطة	خوليو كاروباروخا	جمال عبدالرحمن
٥٩٨-	مصر وكنعان وإسرائيل	دونالد ريدفورد	بيومى على قنديل
٥٩٩-	فلسفة الشرق	هرداد مهرين	محمود علاوى
٦٠٠-	الإسلام فى التاريخ	برنارد لويس	مدحت طه
٦٠١-	النسوية والمواطنة	ريان فوت	أيمن بكر وسمر الشيشكلى
٦٠٢-	ليوتار:نحو فلسفة ما بعد حداثية	جيمس وليامز	إيمان عبدالعزيز
٦٠٣-	النقد الثقافى	أرثر أيزابرجر	وفاء إبراهيم ورمضان بسطاويسى
٦٠٤-	الكوارث الطبيعية (مج١)	باتريك ل. أبوت	توفيق على منصور
٦٠٥-	مخاطر كوكبنا المضطرب	إرنست زيبروسكى (الصغير)	مصطفى إبراهيم فهمى
٦٠٦-	قصة البردى اليونانى فى مصر	ريتشارد هاريس	محمود إبراهيم السعدنى

٦٠٧- قلب الجزيرة العربية (جـ١)	هارى سينت فيلبى	صبرى محمد حسن
٦٠٨- قلب الجزيرة العربية (جـ٢)	هارى سينت فيلبى	صبرى محمد حسن
٦٠٩- الانتخاب الثقافى	أجنر فوج	شوقى جلال
٦١٠- العمارة المدجنة	رفائيل لويث جوثمان	على إبراهيم منوفى
٦١١- النقد والأيديولوجية	تيرى إيجلتون	فخرى صالح
٦١٢- رسالة النفسية	فضل الله بن حامد الحسينى	محمد محمد يونس
٦١٣- السياحة والسياسة	كولن مايكل هول	محمد فريد حجاب
٦١٤- بيت الأقصر الكبير(رواية)	فوزية أسعد	منى قطان
٦١٥- عرض الأحداث التى وقعت فى بغداد من ١٩٩٧ إلى ١٩٩٩	أليس بسيرينى	محمد رفعت عواد
٦١٦- أساطير بيضاء	روبرت يانج	أحمد محمود
٦١٧- الفولكلور والبحر	هوراس بيك	أحمد محمود
٦١٨- نحو مفهوم لاقتصاديات الصحة	تشارلز فيلبس	جلال البنا
٦١٩- مفاتيح أورشليم القدس	ريمون استانبولى	عايدة الباجورى
٦٢٠- السلام الصليبى	توماش ماستناك	بشير السباعى
٦٢١- النوبة المعبر الحضارى	وليم ى. آدمز	فؤاد عكود
٦٢٢- أشعار من عالم اسمه الصين	أى تشينغ	أمير نبيه وعبدالرحمن حجازى
٦٢٣- نوادر جحا الإيرانى	سعيد قانعى	يوسف عبدالفتاح
٦٢٤- أزمة العالم الحديث	رينيه جينو	عمر الفاروق عمر
٦٢٥- الجرح السرى	جان جينيه	محمد برادة
٦٢٦- مختارات شعرية مترجمة (جـ٢)	نخبة	توفيق على منصور
٦٢٧- حكايات إيرانية	نخبة	عبدالوهاب علوب
٦٢٨- أصل الأنواع	تشارلس داروين	مجدى محمود المليجى
٦٢٩- قرن آخر من الهيمنة الأمريكية	نيقولاس جويات	عزة الخميسى
٦٣٠- سيرتى الذاتية	أحمد بللو	صبرى محمد حسن
٦٣١- مختارات من الشعر الأفريقى المعاصر	نخبة	بإشراف: حسن طلب
٦٣٢- المسلمون واليهود فى مملكة فالنسيا	دولورس برامون	رانيا محمد
٦٣٣- الحب وفنونه (شعر)	نخبة	حمادة إبراهيم
٦٣٤- مكتبة الإسكندرية	روى ماكلويد وإسماعيل سراج الدين	مصطفى البهنساوى
٦٣٥- التثبيت والتكيف فى مصر	جودة عبد الخالق	سمير كريم
٦٣٦- حج يولندة	جناب شهاب الدين	سامية محمد جلال
٦٣٧- مصر الخديوية	ف. روبرت هنتر	بدر الرفاعى
٦٣٨- الديمقراطية والشعر	روبرت بن ورين	فؤاد عبد المطلب
٦٣٩- فندق الأرق (شعر)	تشارلز سيميك	أحمد شافعى
٦٤٠- ألكسياد	الأميرة أنّاكومنينا	حسن حبشى
٦٤١- برتراندرسل (مختارات)	برتراند رسل	محمد قدرى عمارة
٦٤٢- أقدم لك: داروين والتطور	جوناثان ميلر وبورين فان لون	ممدوح عبد المنعم
٦٤٣- سفرنامه حجاز (شعر)	عبد الماجد الدريابادى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٦٤٤- العلوم عند المسلمين	هوارد د.تيرنر	فتح الله الشيخ

٦٤٥-	السياسة الخارجية الأمريكية ومصادرها الداخلية	تشارلز كجلى ويوجين ويتكوف	عبد الوهاب علوب
٦٤٦-	قصة الثورة الإيرانية	سپهر ذبيح	عبد الوهاب علوب
٦٤٧-	رسائل من مصر	جون نينيه	فتحى العشرى
٦٤٨-	بورخيس	بياتريث سارلو	خليل كلفت
٦٤٩-	الخوف وقصص خرافية أخرى	جى دى موباسان	سحر يوسف
٦٥٠-	الدولة والسلطة والسياسة فى الشرق الأوسط	روجر أوين	عبد الوهاب علوب
٦٥١-	ديليسبس الذى لا نعرفه	وثائق قديمة	أمل الصبان
٦٥٢-	آلهة مصر القديمة	كلود ترونكر	حسن نصر الدين
٦٥٣-	مدرسة الطغاة (مسرحية)	إيريش كستنر	سمير جريس
٦٥٤-	أساطير شعبية من أوزبكستان (جـ١)	نصوص قديمة	عبد الرحمن الخميسى
٦٥٥-	أساطير وآلهة	إيزابيل فرانكو	حليم طوسون ومحمود ماهر طه
٦٥٦-	خبز الشعب والأرض الحمراء (مسرحيتان)	ألفونسو ساسترى	ممدوح البستاوى
٦٥٧-	محاكم التفتيش والموريسكيون	مرثيديس غارثيا أرينال	خالد عباس
٦٥٨-	حوارات مع خوان رامون خيمينيث	خوان رامون خيمينيث	صبرى التهامى
٦٥٩-	قصائد من إسبانيا وأمريكا اللاتينية	نخبة	عبداللطيف عبدالحليم
٦٦٠-	نافذة على أحدث العلوم	ريتشارد فايفيلد	هاشم أحمد محمد
٦٦١-	روائع أندلسية إسلامية	نخبة	صبرى التهامى
٦٦٢-	رحلة إلى الجذور	داسو سالديبار	صبرى التهامى
٦٦٣-	امرأة عابثة	ليوسيل كليفتون	أحمد شافعى
٦٦٤-	الرجل على الشاشة	ستيفن كوهان وإنا راى هارك	عصام زكريا
٦٦٥-	عوالم أخرى	بول دافيز	هاشم أحمد محمد
٦٦٦-	تطور الصورة الشعرية عند شكسبير	وولفجانج اتش كليمن	جمال عبد الناصر ومدحت الجيار وجمال جاد الرب
٦٦٧-	الأزمة القادمة لعلم الاجتماع الغربى	ألفن جولدنر	على ليلة
٦٦٨-	ثقافات العولمة	فريدريك جيمسون وماساو ميوشى	ليلى الجبالى
٦٦٩-	ثلاث مسرحيات	وول شوينكا	نسيم مجلى
٦٧٠-	أشعار جوستاف أدولفو	جوستاف أدولفو بكر	ماهر البطوطى
٦٧١-	قل لى كم مضى على رحيل القطار؟	جيمس بولدوين	على عبدالأمير صالح
٦٧٢-	مختارات من الشعر الفرنسى للأطفال	نخبة	إبتهال سالم
٦٧٣-	ضرب الكليم (شعر)	محمد إقبال	جلال الحفناوى
٦٧٤-	ديوان الإمام الخمينى	آية الله العظمى الخمينى	محمد علاء الدين منصور
٦٧٥-	أثينا السوداء (جـ٢، مج١)	مارتن برنال	بإشراف: محمود إبراهيم السعدنى
٦٧٦-	أثينا السوداء (جـ٢، مج٢)	مارتن برنال	بإشراف: محمود إبراهيم السعدنى
٦٧٧-	تاريخ الأدب فى إيران (جـ١ ، مج١)	إدوارد جرانفيل براون	أحمد كمال الدين حلمى
٦٧٨-	تاريخ الأدب فى إيران (جـ١ ، مج٢)	إدوارد جرانفيل براون	أحمد كمال الدين حلمى
٦٧٩-	مختارات شعرية مترجمة (جـ٢)	وليام شكسبير	توفيق على منصور
٦٨٠-	سنوات الطفولة (رواية)	وول شوينكا	سمير عبد ربه
٦٨١-	هل يوجد نص فى هذا الفصل؟	ستانلى فش	أحمد الشيمى
٦٨٢-	نجوم حظر التجوال الجديد (رواية)	بن أوكرى	صبرى محمد حسن

الرقم	العنوان	المؤلف	المترجم
٦٨٣-	سكين واحد لكل رجل (رواية)	ت. م. ألوكو	صبرى محمد حسن
٦٨٤-	الأعمال القصصية الكاملة (أنا كندا) (جـ١)	أوراثيو كيروجا	رزق أحمد بهنسى
٦٨٥-	الأعمال القصصية الكاملة (الصحراء) (جـ٢)	أوراثيو كيروجا	رزق أحمد بهنسى
٦٨٦-	امرأة محاربة (رواية)	ماكسين هونج كنجستون	سحر توفيق
٦٨٧-	محبوبة (رواية)	فتانة حاج سيد جوادى	ماجدة العنانى
٦٨٨-	الانفجارات الثلاثة العظمى	فيليب م. دوبر وريتشارد أ. موار	فتح الله الشيخ وأحمد السماحى
٦٨٩-	الملف (مسرحية)	تادووش روجيفيتش	هناء عبد الفتاح
٦٩٠-	محاكم التفتيش فى فرنسا	(مختارات)	رمسيس عوض
٦٩١-	ألبرت أينشتين: حياته وغرامياته	(مختارات)	رمسيس عوض
٦٩٢-	أقدم لك: الوجودية	ريتشارد أبيجانسى وأوسكار زاريت	حمدى الجابرى
٦٩٣-	أقدم لك: القتل الجماعى (المحرقة)	حاييم برشيت وآخرون	جمال الجزيرى
٦٩٤-	أقدم لك: دريدا	جيف كولينز وبيل مايبلين	حمدى الجابرى
٦٩٥-	أقدم لك: رسل	ديف روبنسون وجودى جروف	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٦-	أقدم لك: روسو	ديف روبنسون وأوسكار زاريت	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٧-	أقدم لك: أرسطو	روبرت ودفين وجودى جروفس	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٨-	أقدم لك: عصر التنوير	ليود سبنسر وأندرزيجى كروز	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٩-	أقدم لك: التحليل النفسى	إيفان وارد وأوسكار زارايت	جمال الجزيرى
٧٠٠-	الكاتب وواقعه	ماريو بارجاس يوسا	بسمة عبدالرحمن
٧٠١-	الذاكرة والحداثة	وليم رود فيفيان	منى البرنس
٧٠٢-	الأمثال الفارسية	أحمد وكيليان	محمود علاوى
٧٠٣-	تاريخ الأدب فى إيران (جـ٢)	إدوارد جرانفيل براون	أمين الشواربى
٧٠٤-	فيه ما فيه	مولانا جلال الدين الرومى	محمد علاء الدين منصور وآخرون
٧٠٥-	فضل الأنام من رسائل حجة الإسلام	الإمام الغزالى	عبدالحميد مدكور
٧٠٦-	الشفرة الوراثية وكتاب التحولات	جونسون ف. يان	عزت عامر
٧٠٧-	أقدم لك: فالتر بنيامين	هوارد كاليجل وآخرون	وفاء عبدالقادر
٧٠٨-	فراعنة من؟	دونالد مالكولم ريد	رءوف عباس
٧٠٩-	معنى الحياة	ألفريد آدلر	عادل نجيب بشرى
٧١٠-	الأطفال والتكنولوجيا والثقافة	أيان هاتشباى وجوموران - إليس	دعاء محمد الخطيب

طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

رقم الإيداع ١٨١٦٠ / ٢٠٠٥